



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

“Empatía en la clase de Historia: Propuesta de experiencias para la adquisición de empatía histórica.”

“Empathy in History class: Porposal of experiences to purchase historical empathy.”

Autor

Samuel Ortiz Sáez

Director

Jorge Lahoz Lisbona

Facultad de Educación

2020

Resumen:

Los docentes son los encargados de formar ciudadanos, educando no solo en conocimientos marcados por el currículo, sino que también en valores éticos y morales. Por ello es importante que los conocimientos que estos adquieren a través de la Historia sean transmitidos por medio de metodologías del aprendizaje que tengan en cuenta las emociones y la empatía que les permitan comprender que son parte de la Historia que ellos mismos estudian. Con estas actividades se pretende que los alumnos sientan la historia como una ciencia viva cuya comprensión implica y precisa el acercamiento de quienes la estudian a los pensamientos, actos, y visiones de sus protagonistas, aprovechando para ello muy diversos recursos de los que se dispone la materia como de la propia creatividad e imaginación del alumnado.

Abstract:

Teachers are responsible for training citizens, educating not only in knowledge marked by the curriculum, but also in ethical and moral values. Thus, it is crucial that the knowledge they acquire throughout History is transmitted by means of learning methodologies which allow teachers both realize the emotions and empathy when it comes to implement them, and also comprehend they are part of the History studied. Through the following activities, the students are intended to feel the History as a alive science whose comprehension implies and requires their approach to thoughts, acts and the stance of its main figures, taking advantage of a wide range of resources based on the subject and the students' own creativity and imagination.

ÍNDICE:

I. Introducción.

II. Presentación de las experiencias de aprendizaje seleccionadas.

1. Descripción empática. Vivir la Gran depresión en EE. UU.
2. Cartas desde las trincheras
3. ¿Por qué votaron a los nazis?
4. El Holocausto a través del arte
5. Testamentos ideológicos

III. Análisis comparado y valoración de conjunto

IV. Conclusión

V. Bibliografía

I. Introducción:

Se presenta una propuesta de actividades relacionadas con la empatía histórica, metaconcepto que se asocia a la perspectiva histórica, y al contexto histórico. El enfoque aportado a este trabajo parte de la necesidad de desarrollar en los estudiantes la facultad de la empatía histórica, entendida esta como “el resultado del esfuerzo de tratar de saber qué es lo que pensaban las personas que vivieron en el pasado, tratando de entender cómo veían ellos su contexto y porqué actuaron de la forma en la que lo hicieron” (Perikleous, 2011). Para ello, se plantean cinco experiencias de aprendizaje orientadas a la consecución de un objetivo: la adquisición de empatía histórica por parte de los alumnos y alumnas a los que va dirigido. Estas plantearán diferentes formas de desarrollar la empatía histórica llevadas a cabo en el aula por medio de distintos recursos y metodologías. Centramos nuestra metodología, entre otras actividades, en tareas de redacción que piden explícitamente a los estudiantes que reconstruyan la perspectiva de una persona analizando, explicando o describiendo el contexto histórico y las opiniones, sentimientos, emociones y experiencias del actor, basadas en pruebas. (Harris & Foreman-Peck, 2004)

Las actividades dedicadas al desarrollo de competencias como la empatía histórica cada vez son más comunes, al menos en algunos países (Holanda e Inglaterra, por ejemplo) (De Leur, Van Boxtel, & Wilschut, 2017). Se llevan a cabo metodologías que promueven estas actividades siguiendo las corrientes más renovadoras del aprendizaje de la historia, las cuales se pusieron en marcha en la década de los setenta en Reino Unido con la idea de desarrollar el pensamiento histórico. Dentro de esta corriente renovadora cabe destacar los trabajos de Dickinson y Lee (1978), y de Shemilt (1984) cuyas obras pioneras abrieron el camino a la investigación sobre la necesidad de la empatía histórica en la labor docente. Estas tendencias rompían con lo que ha sido llamada metodología tradicional, la cual fomenta el estudio memorístico, siendo sustituidas por un estudio de la historia conceptualizada como la resolución de interrogantes del pasado siguiendo el pensamiento de los historiadores.

Nuestro trabajo se inserta en estas corrientes de estudio. Siguiendo las directrices de estas y del contexto de renovación metodológica, se proponen en este trabajo un ejercicio de empatía histórica, también llamado perspectiva histórica, centrado en el periodo de Entreguerras. Se plantean varias actividades relacionadas con la empatía histórica mediante distintos recursos y metodologías, para lo que se tiene en cuenta la contextualización histórica, la conexión afectiva y la perspectiva histórica (Endacott J. , 2015). Usando estos tres elementos los estudiantes construyen imágenes del pasado. Esta reconstrucción es importante, ya que crea una imagen mental sobre los humanos reales con preocupaciones reales, dando así vida al mundo pasado, en lugar de seguir siendo una narrativa llena de abstracciones. Los estudiantes de Historia deben comprender actitudes y reglas de culturas del pasado, y considerar el comportamiento de sus protagonistas como algo lógico y comprensible en ese contexto. Ya que la reconstrucción de creencias y valores de otros tiempos no puede realizarse desde formas de pensamiento actuales (Portal, 1990; Seixas, 1993) sino que requiere de otras muy diferentes a las nuestras. De ahí que para diferenciar el pasado del presente tengamos

que apoyarnos en la empatía histórica como competencia que facilita la superación del presentismo y que contribuye al desarrollo del pensamiento histórico. La empatía histórica permite en buena medida desarrollar la capacidad de los adolescentes para comprender aquellos fenómenos históricos, decisiones, actos y acontecimientos que, dentro de nuestra mentalidad actual, ya integrada en un sistema democrático, con unas ideas y valores más o menos consolidados, nos parecen no tener ningún sentido ni coherencia. En la mayoría de las ocasiones los alumnos y alumnas no comprenden los motivos profundos que llevan a las personas en una época, contexto y situación determinada a actuar de una manera deliberada, como si sus actos carecieran por completo de raciocinio, y fueran realizados por personas sin capacidad para pensar o interpretar el mundo que les rodea. O que sus actos, son absolutamente irracionales y no se pueden explicar más que por una absoluta falta de ética, moral, razón o cordura, desvirtuando en gran medida los fenómenos y los actos del pasado, y dificultando enormemente su comprensión.¹

En definitiva, la empatía histórica se convierte en un elemento sumamente importante, e incluso indispensable a la hora de estudiar la Historia y la construcción de un pensamiento histórico complejo, ya que permite dotar al alumnado de una visión histórica más profunda, compleja y completa de su propia historicidad, y de la importancia de entender los actos humanos, sus ideas, pensamientos, intereses y en definitiva la compleja realidad en la que se enmarcan los distintos hechos históricos dentro de un contexto determinado.

¹ Esta percepción de irracionalidad que poseen los alumnos respecto de los actos del pasado ha sido extraída de las investigaciones de (Shemilt, 1984), donde tras analizar una muestra de 156 entrevistas a alumnos, estableció una serie de Estadios, donde concluía que la mayoría de ellos en su inicio se encontraban en un Estadio I, en el cual consideraban que los habitantes del pasado eran intelectual y/o moralmente inferiores a las personas de hoy, sin preguntarse los motivos de sus actos, mostrando una total falta de comprensión. Extraído de: (Domínguez, 1986)

II. Presentación de las experiencias de aprendizaje seleccionadas

Actividad 1: Descripción empática. Vivir la Gran depresión en EE. UU.

- **Síntesis de la Actividad:**

Ejercicio para Bachillerato diseñado con el fin de profundizar en los efectos que tuvo en los distintos grupos y estratos de la sociedad americana las consecuencias del Crack bursátil de 1929 y la Gran depresión que generó sus efectos.

La actividad tratará de sumergir a los/as estudiantes en la vida de diferentes personas coetáneas a la Gran Depresión americana, pero de distinta condición social y ámbito espacial (rural o urbano). El objetivo es que el alumnado, recreando la visión de los distintos personajes ficticios ambientados en un contexto similar perciban como un mismo acontecimiento o fenómeno histórico puede ser vivido de formas muy distintas, en función del ámbito contextual en el que se produzca, de ahí la dicotomía entre el ámbito rural y el urbano.

Se llevará esta tarea a cabo por medio de una tarea inmersiva mediante un ejercicio práctico con escenas de dos conocidas películas como son “Las uvas de la ira”, y “Cinderella man”, además de fragmentos de textos seleccionados específicamente para esta actividad como los de la obra homónima en la que se basó la primera película mencionada, escrita por el autor John Steinbeck, así como de obras analíticas de su tiempo de J. K. Galbraith, y de Arthur M. Schlesinger. En estas deberán hacer un ejercicio de inmersión donde deberán crear un relato sobre sus vivencias imaginando ser un personaje que vivió en dicho tiempo, indicando cómo se sienten, las motivaciones que les guían, etc. con el fin de que asocien esas vivencias con los grupos de trabajadores concretos, y cómo determinan sus vidas y su forma de pensar y de actuar el contexto completo en el que se mueven. Es decir, se verán inmersos en un contexto determinado, y podrán observar un periodo y fenómeno histórico desde la óptica de quienes lo vivieron, pero en ámbitos espaciales y socioeconómicos distintos, y por ende con situaciones y problemas diferentes, aunque interrelacionados bajo un contexto general de crisis por la Gran depresión.

- **Objetivos y Sentido curricular**

La actividad que se va a detallar a continuación pretende facilitar la comprensión del alumnado de lo que supuso en la moral, conciencia, y vida de las personas en todos sus ámbitos la Gran depresión. Así, busca potenciar el desarrollo de la empatía histórica, y lograr al mismo tiempo una mayor motivación por parte del alumnado para comprender la realidad histórica estudiada, además de observar no solo los efectos de un fenómeno histórico en un ámbito o grupo social concreto, sino la

visión de grupos completamente diferentes como son los campesinos rurales, y los trabajadores industriales. Profundizando en las diferencias cada vez más notables entre el mundo rural y urbano según avanzaba el siglo XX.

Por lo tanto, y siguiendo lo establecido en la Orden ECD/494/2016, del 26 de Mayo, esta actividad se ubica dentro del Bloque 5 del currículo oficial, cumpliendo con los consecuentes criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y competencias clave:

Criterios de evaluación	Competencias clave	EAE
Crit.HMC.5.1. Reconocer las características del período de Entreguerras insertándolas en los correspondientes contextos políticos, económicos, sociales o culturales. Destacar la década de los años 20 en los Estados Unidos como ejemplo de bonanza económica y sociedad de consumo.	CCEC-CIEE	Est.HMC.5.1.1. Explica las características del Periodo Entreguerras a partir de manifestaciones artísticas y culturales de comienzos del siglo XX y reconoce el papel de EEUU como motor económico y modelo cultural y social de la época.
Crit.HMC.5.4. Explicar la Gran Depresión describiendo los factores desencadenantes y sus influencias en la vida cotidiana.	CAA-CMCT	Est.HMC.5.4.1. Expone las causas fundamentales de la crisis de 1929, sus consecuencias y su expansión por todo el mundo a partir de documentos de diversa índole. Identifica y describe imágenes contemporáneas de la Gran Depresión siendo capaz de percibir su influencia en la vida cotidiana. Traza elementos de comparación entre la crisis de 1929 y la de 2008
Crit.HMC.5.7. Obtener y seleccionar información escrita y gráfica relevante, utilizando fuentes primarias o secundarias, relativa tanto al período de Entreguerras como a la II Guerra Mundial y la postguerra.	CCL-CSC-CAA-CD	Est.HMC.5.7.3. Busca información de interés para el alumno sobre algún aspecto de la Europa de entreguerras y realiza un trabajo de investigación con diversas fuentes.

El objetivo central de la actividad es facilitar la comprensión del alumno de la siguiente cuestión: ¿Cómo es la visión particular de dos grupos en contextos distintos ante un mismo fenómeno o acontecimiento histórico? Esta cuestión se plantea como algo genérico, y no como una pregunta directa sobre el temario de la actividad, ya que lo que se busca con esta actividad no solo es la adquisición de conocimientos de la unidad didáctica trabajada, sino que se busca que el desarrollo de la empatía histórica permita comprender a los alumnos cómo los efectos de los distintos acontecimientos históricos influyen de forma diferente en unos y otros contextos, generando visiones diversas ante un mismo fenómeno. Permitiendo a los alumnos no solo adentrarse en el universo mental de una época concreta, sino que además les ayudará a entender que la sociedad no es nunca homogénea ni estanca. Dicho de otro modo, existían distintas formas de vida en el periodo de la Gran depresión y, en consecuencia, desembocaron en múltiples visiones y actitudes del acontecimiento histórico.

- **Desarrollo y recursos**

La actividad va a consistir en dos fases divididas en dos sesiones de intervención: Una teórica, en donde se les dará la información necesaria para que puedan asentar los principales contenidos sobre el tema, las causas, proceso de crisis y consecuencias derivadas del Crack del 29 y que supusieron el inicio de la Gran depresión americana, enfatizando sobre todo en la situación de los obreros industriales y los campesinos rurales que sufrieron de formas diferentes la crisis, y vieron con distintos ojos los remedios para paliar esta; y otra práctica en la que los estudiantes emplearán los conocimientos adquiridos en la sesión anterior para crear un relato haciéndose pasar por un campesino o por un obrero industrial, siendo enunciados con ‘Imagina que eres...’, para después exponerlos ante el resto del grupo, de forma que todo el grupo de alumnos puedan observar las perspectivas de los distintos grupos sociales.

Fase teórica:

Se les proveerá de un breve dossier de datos (en Anexo 1: actividad 1, dossier), dividido en las siguientes secciones: contexto, campesinado, obreros industriales y conclusiones.

Dentro de la explicación del contexto se les reproducirá el vídeo 1, “El crack del 29 y la Gran Depresión” vídeo del canal Academia Play de You tube. Este vídeo permitirá junto al dossier de datos y la explicación del profesor transmitir la información suficiente para la comprensión del contexto en el que se desarrolló la Gran Depresión.

Para el apartado del campesinado se visualizará la escena de la película “Las uvas de la ira”, con el fin de que conozcan la situación del ámbito campesino durante los primeros años de la crisis, y cómo la industrialización del campo y la ruina bursátil implicó la ruina de muchos campesinos.

Y para la sección de los obreros industriales se les presentaría el vídeo 2, siendo escenas parte de la película “Cinderella man”, donde verán un ejemplo del cambio de vida de los americanos y el golpe moral que supuso para ellos el cambio de los años de bonanza de la década de los 20s, a la lucha por la supervivencia en las grandes ciudades durante los años de la depresión.

Fase práctica:

A través de una serie de recursos textuales (en Anexo 2, actividad 1, textos) correspondientes a la obra de John Steinbeck, así como los textos de análisis de su tiempo de J. K. Galbraith, y de Arthur M. Schlesinger antes mencionados, los cuales les permitirán llevar a cabo la actividad de ‘Imagina que eres...’ donde se deberán ver inmersos en la vida de aquellos que sufrieron las consecuencias de la Gran depresión, intentando aportar una visión lo más cercana posible a la que tuvieron las personas de dicho contexto. Tras ello deberán exponer cada uno ante el resto del aula su breve redacción para la cual se les facilitarán una serie de preguntas (en Anexo 3, actividad 1, cuestionarios) que les guíen en la realización de la actividad. De tal forma que podrán observar no solo el contexto de la Gran depresión, sino las diferentes situaciones que se vivieron en los distintos espectros sociales.

- **Comentario crítico de la actividad**

Esta actividad pretende, como ya se ha explicado, trabajar la empatía histórica en referencia a la comprensión más profunda de la multiplicidad de consecuencias que tuvo la Gran depresión en la vida de distintos grupos sociales, y cómo el contexto preciso de cada grupo social influye en su forma de vida, metas, ideas, actitudes y posibilidades. Para ello se establece una misma época, el periodo conocido como La Gran depresión, pero dos ámbitos espaciales y socioeconómicos diferenciados, el ámbito rural, y el urbano, exponiendo diferentes perspectivas para que los alumnos/as comprendan la complejidad del mundo que están estudiando, que este no es estanco, y que existen múltiples visiones, espectros sociales y contextos diferentes que analizar y tener en cuenta a la hora de estudiar un periodo histórico concreto. Es decir, se acerca a los/as estudiantes a las vivencias de distintas personas de una época pasada, para que, estableciendo distintas perspectivas de la misma, se construya una interpretación del pasado determinada. En definitiva, lo que se pretende con esta actividad de empatía es hacer comprender a todos los alumnos que dentro de un mismo periodo histórico se encuentran muy diversos grupos sociales, donde se dan modos de vida diferentes, generando formas de pensamiento, actitudes e ideas muy diversas que se deben conocer para poder entender la totalidad de un contexto histórico, y establecer una relación empática y comprensiva con las formas de pensamiento y de actuar del tiempo estudiado.

El valor de la actividad es que permite abordar un periodo oscuro y dramático de la historia mundial, y en concreto de la americana, una situación socioeconómica complicada que tuvieron que vivir las familias de todo el mundo, y que es extrapolable a muchos otros periodos y contextos históricos del último siglo, tanto en sus formas, causas y desarrollo, como en sus consecuencias en todos los sentidos, que afectaron a su moral, pensamiento, actitudes y acciones de diversa manera en función del ámbito socioeconómico en el que nos centremos. Fomentando de esta manera la contextualización y la empatía histórica, además de que permitirá a los alumnos adentrarse en un ámbito de múltiples perspectivas.

Los recursos utilizados para esta actividad serán no sólo de carácter textual y documental, como ha utilizado tradicionalmente las corrientes más clásicas de la didáctica de la historia, sino que se adentra en las técnicas de uso del cine y los productos cinematográficos para el estudio de la historia. Estos permiten una gran versatilidad al reproducir, recrear o imaginar ambientes y situaciones históricas concretas, facilitando la inmersión del espectador en un contexto determinado. Encontramos entonces una herramienta tremendamente útil para el propósito que perseguimos al facilitar la empatía de los alumnos con personajes de una época, ya que al verlos representados en el producto cinematográfico sienten una mayor cercanía hacia estos que aquella que pudieran sentir hacia simples nombres escritos en el libro de texto.

El uso del séptimo arte para el proceso de enseñanza aprendizaje ha encontrado, sin embargo, un buen número de detractores para los que el cine supone “un fantasma que amenaza los dominios de la ciencia histórica, haciendo que el gran público se conforme con historietas más o menos espectaculares, en vez de con la Historia con mayúsculas” (De Pablo, 2001, pág. 9). Una visión del cine que lo ha reducido a su uso en el aula

como algo ocasional y anecdótico, como mera ilustración del contenido vertido por el profesor.

Pero, a pesar de esta visión generalizada, y la falta de puesta en práctica del cine en la historiografía, y en la didáctica de la historia. El cine se defiende como un elemento único de motivación, conocimiento, análisis y debate (Rodríguez Terceño, 2014), por lo que para algunos autores la presencia de los filmes debe ser un complemento importante dentro de la educación integral del alumno, pues como advierte Ramón Breu (2012, pág. 5), “si no estudiamos acompañados del cine y de todo el mundo audiovisual, haremos una mala interpretación de nuestra sociedad”.

Debemos ceñirnos a las posibilidades de las que disponemos ateniéndonos a unas limitaciones temporales y materiales determinadas. Por ello se propone para esta actividad, el uso de escenas controladas, de manera que se evite caer en algunos problemas antes mencionados, aunque implique también una menor inmersión, motivación y por ende participación por parte de los alumnos.

En conclusión, la actividad diseñada recurre a materiales fílmicos como elemento motivador y de inmersión en un ambiente y época determinados, de forma complementaria al uso de textos históricos, historiográficos y literarios para alcanzar de este modo los objetivos educativos planteados. Al mismo tiempo que se es consciente de las limitaciones, y de los problemas derivados del uso de este tipo de herramientas.

- **Anexos de documentos y materiales para la actividad**

- Dossier (en Anexo 1: actividad 1, dossier)
- Vídeo 1 teoría: “El crack del 29 y la Gran Depresión” Academia Play.
<https://www.youtube.com/watch?v=sxqzgizzdo&t=14s>
- Recursos textuales (en Anexo 2, actividad 1, textos)
- Vídeo 1 – “Las uvas de la ira” Desahucio
https://www.youtube.com/watch?v=_LcBBTo0pk0
- Vídeo 2 – “Las uvas de la ira” Reflexión de un campesino
<https://www.youtube.com/watch?v=-9kQ0EGVsy0>
- Vídeo 3 – “Cinderella Man”: Minuto 26:00 al 32:07
<https://youtu.be/ArBN4mkT1pU>

Actividad 2: Cartas desde las trincheras

- **Síntesis de la actividad**

Se presenta la siguiente actividad con la intención de aplicar la empatía histórica para trabajar en profundidad las causas de la Revolución rusa iniciada en 1917. Para ello se plantea un ejercicio para los alumnos de primero de Bachillerado en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo. La actividad que se plantea viene siendo desarrollada desde hace décadas por docentes en muy diversos ámbitos, y países, siendo nuestra propuesta para el desarrollo de la empatía histórica en este caso una adaptación de estudios, y metodologías ya llevadas a cabo con anterioridad, tal y como se expone en el comentario crítico, donde cabe mencionar los trabajos de Patricia Cruz y Felipe Pizarro, entre otros que han servido de inspiración para lo planteado a continuación.

La empatía que se pretende desarrollar en esta actividad tiene en cuenta las vivencias de las personas en un contexto determinado, en este caso concreto, la vida de los soldados rusos durante la primera guerra mundial, y de sus mujeres y familiares en las duras condiciones de la retaguardia. Estas vivencias, más que una convicción ideológica férrea, fueron las claves que movilizaron a la población rusa hacia la revolución iniciada en 1917.

Es decir, la situación interna de gran malestar social que mantenía Rusia desde hacía décadas, unida a una coyuntura dramática y funesta marcada por la situación tanto en el frente como en la retaguardia fueron las claves que marcaron el inicio de esta revolución por parte de un pueblo con un profundo malestar y descontento hacia el gobierno de los Zares, y no un movimiento revolucionario organizado por un partido político como el Bolchevique o el Menchevique, que fueron quienes aprovecharon este malestar para alzarse con el poder más adelante reconduciendo ese movimiento revolucionario hacia sus posicionamientos ideológicos. Por ello es importante trabajar en este caso la empatía histórica respecto a aquellos cuyos nombres no salen en los libros de historia, y que fueron desde su anonimato quienes llevaron a cabo una de las revoluciones más relevantes de la historia universal.

La experiencia didáctica va a llevarse a cabo en un proceso de dos sesiones, y se engloba en la metodología del flipped classroom. Consistirá en primer lugar en la visualización de un recurso audiovisual en sus domicilios, donde se explicarán los contenidos de la lección, para después en el aula aprovechar el tiempo para el trabajo con fuentes histórica de la época, principalmente ejemplos de cartas de las trincheras, de las familias a los soldados contando la situación en la retaguardia, así como escritos de figuras relevantes comentando cómo veían la situación de Rusia durante esos meses que precedieron a la revolución. Deberán seleccionar una carta concreta propuesta por el profesor, extrayendo de ella los sentimientos, pensamientos, visiones y los actos del documento analizado, para finalmente, confeccionar una carta que deberá ser producida por personas de la época como respuesta a la carta analizada inicialmente, para lo cual se destinará la última sesión dedicada a esta actividad.

Objetivos y sentido curricular

El tema que engloba esta actividad es la Revolución Rusa, y al igual que en la actividad anterior queda dentro del mismo Bloque 5 del currículo, siguiendo la Orden ECD/494/2016, del 26 de Mayo, donde quedan expuestos sus objetivos, contenidos, criterios, etc.

Criterios de evaluación	Competencias clave	EAE
Crit.HMC.5.2. Esquematizar el desarrollo de la Revolución Rusa de 1917 reconociendo sus causas, sus etapas y sus protagonistas más significativos y estableciendo sus consecuencias.	CCL-CSC-CAA	Est.HMC.5.2.1. Identifica y explica las causas de la Revolución Rusa de 1917, comprende el sistema económico y político comunista y lo diferencia del capitalista. Compara la revolución de febrero y la de octubre.
		Est.HMC.5.2.2. Analiza, a partir de fuentes diferentes, el alcance de la Revolución Bolchevique e indaga las consecuencias que tuvo para el movimiento obrero y para el conflicto de clases.
Crit.HMC.5.7. Obtener y seleccionar información escrita y gráfica relevante, utilizando fuentes primarias o secundarias, relativa tanto al período de Entreguerras como a la II Guerra Mundial y la postguerra.	CCL-CSC-CAA-CD	Est.HMC.5.7.3. Busca información de interés para el alumno sobre algún aspecto de la Europa de entreguerras y realiza un trabajo de investigación con diversas fuentes.

Las causas de la revolución, y sus protagonistas, han estado durante muchos años en el centro de los debates de la historiografía contemporánea sobre la Revolución Rusa de 1917, ya que desde el mismo inicio de esta hubo muchas teorías y distintas visiones sobre quién, cómo y sobre todo porqué se había producido un fenómeno tan excepcional bajo el dominio de los zares, y que supuso el hundimiento del reinado de los Romanov tras más de 3 siglos de gobierno. Partiendo de los postulados expuestos por Julián Casanova (2017) en su libro “La venganza de los siervos. Rusia 1917” estableceremos las causas de la revolución aceptadas por la mayoría de las corrientes historiográficas, las cuales los alumnos podrán analizar a través de un ejercicio de inmersión empática en las personas que vivieron las duras condiciones político-sociales, así como económicas que desencadenaron la revolución.

En consecuencia, el objetivo último sería la respuesta a la pregunta: ¿Qué sentían, pensaban y hacían los ciudadanos rusos que los llevó a iniciar una revolución en 1917? Cuestión que será resuelta por medio no del análisis multicausal establecido por medio de la historiografía especializada que ya hemos mencionado, sino por medio de la inmersión en la conciencia y sentimientos de las personas que protagonizaron dichos hechos.

- **Desarrollo y recursos**

Siguiendo el mismo planteamiento que en la actividad anterior, se ocuparán dos sesiones que cubrirán tanto la fase teórica como la práctica. Sin embargo, en este caso se aplicará la fase teórica siguiendo el método del Flipped Classroom, por lo que la primera sesión en el aula ya estará destinada al análisis de fuentes y al repaso de conocimientos guiados por el profesor, para ello se precisará de una fase previa llevada a cabo fuera del aula por parte de los alumnos, que deberán visualizar un vídeo que explica el apartado de la lección que pretendemos trabajar, extraído de You Tube, del canal DRAW MY LIFE en Español, de apenas 11 minutos de duración, y que expone de forma breve, concisa y eficaz los contenidos del temario.

Fase teórico-práctica

En esta primera sesión se espera empezar a trabajar partiendo de que los alumnos ya hayan asimilado algunos conocimientos a través del vídeo que habrán visualizado previamente en sus casas. En primer lugar, se repasarán algunos conceptos importantes que se tratarán en el vídeo, como antecedentes, contexto, la situación socioeconómica, o la situación emocional de la población respecto al poder, etc. Para evitar problemas con el contenido, los alumnos dispondrán como herramienta orientativa del libro de texto, así como el profesor actuará como guía y resolverá dudas de los alumnos.

Una vez definido el contenido del temario se procederá a trabajar las diversas fuentes escritas seleccionadas para esta actividad (en Anexo 4: actividad 2, textos), en su mayoría cartas desde la trinchera, de políticos, de familiares, mujeres, etc. donde muestren su situación y sentimientos durante los meses previos a la revolución.

Fase práctica

En esta sesión una vez conozcan los contenidos, el contexto y la situación de las personas que iniciaron la revolución, deberán llevar a cabo un comentario de texto histórico de uno de los textos que ya habrán empezado a analizar durante la sesión anterior. El análisis de las cartas se deberá centrar sobre todo en la extracción de los sentimientos, ideas y pensamientos más profundos que tuvieron los soldados en el frente durante la primera guerra mundial, analizando de forma crítica el contexto en el que se movían, y cómo este definía de forma determinante su carácter, pensamientos e ideas que expresaban y dejaban reflejados en sus cartas.

Por último, se propondrá la creación de una carta donde reflejar sus experiencias, su situación, sus pensamientos, su descontento o no, sus expectativas de futuro, etc. que deberá ser concebida como una respuesta a la carta que ellos mismos habrán analizado anteriormente. Esta última fase de la actividad se trata de un ejercicio de redacción muy similar a la planteada en la primera actividad de este trabajo, por ello, lo que más se tendrá en cuenta será la capacidad de análisis de los sentimientos y experiencias mostrados en los fragmentos de cartas originales, sirviendo este segundo apartado como un complemento que permitirá en forma de respuesta desglosar esos mismos sentimientos y emociones de una forma menos formal que en el puro análisis textual.

Para adentrarlos un poco más a la situación de los ciudadanos rusos de la época se visualizarán fragmentos de películas y documentales que permiten una conexión más

visual y cercana al ambiente en el que se movían las personas de dicha época. Hay numerosos fragmentos de documentales y películas muy interesantes (Romero, 2013). Es muy recomendable el empleo de partes del documental “La I Guerra Mundial en color”, especialmente el segundo capítulo dedicado a la matanza en las trincheras. Así como los primeros minutos del documental “1917, el año de las dos revoluciones en Rusia” de Bernard George donde reflejan bastante bien tanto el sufrimiento en el frente como la situación de inestabilidad y desamparo de la retaguardia. Por otro lado, se aprovecharía también el recurso filmico de “Senderos de gloria”, que muestra de nuevo en sus primeros minutos cómo era la vida en la trinchera.

Una vez vistos los recursos filmicos que facilitaran la inmersión en el contexto estudiado, se iniciará la actividad en la cual los alumnos deberán, tal y como se ha explicado antes, realizar una carta de respuesta a la que hayan analizado haciéndose pasar por soldados, trabajadores, mujeres, políticos, empresarios, revolucionarios, etc. que ellos elijan. Para ello se les proporcionará una guía de aquellos puntos que deberán contener la carta (en Anexo 5, actividad 2, guía de la carta), sin importar el personaje que seleccionen.

- **Comentario crítico de la actividad**

La empatía histórica pretende, en este caso, profundizar en la capacidad de los alumnos para mejorar su sensibilidad a los acontecimientos más dramáticos, fomentando tanto esta sensibilidad como su creatividad a la hora de transformar la información teórica, complementándola, dándole un mayor sentido y significado para los alumnos que sienten una mayor motivación a la hora de realizar este tipo de tareas.

El análisis crítico de documentación epistolar permite acercarnos de una forma mucho más profunda a los sentimientos de aquellos quienes escribieron en su tiempo dichas cartas. Se facilita de este modo que los alumnos puedan empatizar con las personas de esta época, con los soldados de las trincheras, los trabajadores y campesinos hambrientos de la retaguardia, las mujeres de combatientes que luchaban por la subsistencia de sus familias, etc. Para lograr que alcancen el nivel de empatía suficiente con las personas de dicha época se han presentado una serie de recursos con los que el alumnado ha recabado información de todos ellos con la que poder analizar dichas cartas, ya que, un buen análisis histórico de un texto precisa de una profunda comprensión y conocimiento del contexto concreto en el que dicho documento fue concebido. El análisis correcto de estos recursos será el fundamento de toda la actividad, ya que es a través de este de donde extraerán los sentimientos y sensaciones de aquellos a quienes investigan, los cuales deberán tener muy claros para la realización de la posterior carta de respuesta; los alumnos/as habrán logrado empatizar con los personajes gracias al trabajo con los diferentes recursos presentados y la contextualización expuesta, permitiendo a estos hacerse una idea más o menos clara de sus pensamientos, inquietudes e ideas, permitiéndoles ahora decir lo que piensan sobre sus actos en un acontecimiento tan fundamental como la Revolución de 1917 o los hechos acaecidos antes del inicio de esta.

Con esta actividad se pretende acercarles a las vivencias de los protagonistas anónimos de un acontecimiento histórico de enorme relevancia, para que comprendan y asimilen qué pensaron, sintieron y vivieron durante este dramático periodo de su

historia, acercando su mirada a la de los protagonistas de estos acontecimientos, además de trabajar simultáneamente las causas que llevaron a que este sucediera. Logrando de una forma diferente e interactiva que los alumnos adquieran y trabajen el conocimiento histórico para lograr estructurar el mismo en su memoria de forma más elaborada, compleja y, en definitiva, duradera.

La decisión de incidir principalmente en el análisis textual de las cartas históricas, y no tanto en el apartado de redacción de una carta simulada “poniéndose en el lugar de”, está tomada principalmente debido a que ese tipo de actividad que ha sido tantas veces llevada a cabo satisfactoriamente en el aula, adaptada a diferentes contenidos tal ejemplifican las puestas en práctica en el IES Calderón de la Barca en Pinto, donde la profesora Belén Santos trabajó la Gran Guerra a través de esta experiencia con alumnos de primero de Bachillerato; o el presentado por Patricia Cruz y Felipe Pizarro (2014) que la llevaron a cabo con alumnos de 4º de la ESO en el IES Gaspar Melchor de Jovellanos en Fuenlabrada, en ocasiones no funcionan de la forma que esperamos, debido a una falta de motivación e interés de los alumnos respecto a este tipo de experiencias creativas, tal y como comentaba en su libro O. L. Davis (2001), tras proponer a sus alumnos/as un ejercicio de carácter empático y creativo basado en la escritura de sus sentimientos en un viaje histórico, el resultado fue cuanto menos decepcionante, descrito por él mismo de la siguiente manera: “habían escrito, obedientemente, cartas, pero cortas, mencionando las palabras claves del ejercicio, pero muy pocos se habían interesado en mostrar lo que habían aprendido de ese período histórico” (O. L. Davis Jr., 2001). La experiencia de Davis nos enseña que un grupo sin una motivación intrínseca suficiente hacia estos ejercicios no logrará desarrollar aquellos objetivos empáticos que nos hemos planteado en un principio.

Por ello, y teniendo en cuenta que la actividad planteada al principio de nuestro trabajo tiene una metodología similar, es difícil que los alumnos estén motivados a la hora de realizar una actividad de redacción parecida, dejando este apartado de la actividad en un segundo plano, como un simple instrumento para la expresión creativa de aquellas ideas que hayan extraído en el análisis histórico-textual de una carta.

Con todo ello se persigue que los alumnos consoliden sus conocimientos, desarrollen su creatividad, muestren un mayor interés tanto por el contenido como por la ciencia histórica y los múltiples usos que se pueden hacer de ella para comprender tanto el mundo pasado como los hechos y fenómenos del presente. Todo por medio de este tipo de actividades, cuyo mayor obstáculo y problema se haya en la profunda apatía y falta de interés que una parte, o la mayoría los alumnos muestra hacia este tipo de actividades propuestas por los docentes, sin ni siquiera molestarse en pensar los muchos beneficios e intereses que puede tener para ellos.

Esta actividad busca motivarlos, generar su curiosidad y consolidar lo que aprenden de una forma más dinámica y creativa que la habitualmente empleada a la hora de trabajar las causas de un acontecimiento sociopolítico transcendental como la revolución rusa.

- **Anexos:**

Vídeo 1: Explicación temario “La REVOLUCIÓN RUSA de 1917 (Resumen)”
/Draw my life: <https://www.youtube.com/watch?v=Ek9zYuEgnKU>

Vídeo 2: Documental “La I Guerra Mundial en color”, de Jonathan Martin:
<https://www.youtube.com/watch?v=IPJ1oBddByo>

Vídeo 3: Documental “1917: Un año, dos revoluciones” de Bernard George:
https://www.youtube.com/watch?v=8rs8oTu_K2s&t=524s

Vídeo 4: “Senderos de gloria” Minuto 3:00-18:00

Actividad 3: Juzgando desde el pasado.

- **Síntesis de la actividad**

La presente actividad se presenta al igual que las anteriores para la asignatura de Historia del Mundo contemporáneo de 1º de Bachillerato. Centrada en los contenidos del periodo entreguerras tratando las características del ascenso Nazi en la década de los 30's en Alemania.

Ante la ya expresada dificultad de los alumnos para comprender actos del pasado, los cuales consideran irracionales, se presenta esta actividad que selecciona un hecho que para muchos de ellos se hace difícilmente comprensible desde la mirada de nuestro tiempo, y este es, el apoyo social y de las masas alemanas al partido Nazi, que supuso el ascenso de Hitler al poder. No se pretende con ello llevar a cabo una tarea de revisionismo histórico sobre los actos del movimiento nazi, ni mucho menos dejaremos de ser abiertamente críticos con los abominables sucesos acaecidos durante su gobierno, sino que nuestro objetivo y planteamiento será romper con las visiones de falta de cordura o la visión de inconsciencia de las personas de ese tiempo, además de con aquellas visiones de que todos los alemanes eran iguales, o tenían esos ideales por el hecho de ser alemanes. Por ello afrontaremos esta actividad no solo atendiendo al contexto que llevó a una parte importante del pueblo alemán a apoyar al movimiento Nazi, sino que además estudiaremos y trabajaremos en profundidad qué grupos sociales fueron sus principales focos de captación de seguidores.

Este ha sido un tema de debate durante muchos años entre la historiografía especializada en el movimiento Nazi, la Segunda Guerra Mundial o la figura de Hitler, siendo uno de sus mayores estudiosos Ian Kershaw de cuyos trabajos extraeremos la mayor parte de los recursos para la contextualización de este periodo.

La actividad consistirá en un trabajo de reflexión por pequeños grupos de 2-3 personas, las cuales recibirán una serie de información de un personaje (real o inventado) de la época, y como si fuera a ser juzgado por un tribunal, deberá justificarse con motivos racionales porqué apoyó al partido Nazi en su contexto y situación concreta en la que ese personaje se veía inmerso, mientras otro grupo lo acusa, debiendo mostrar factores condenables de sus decisiones, o si disponía de otras opciones o salidas en su situación específica para salir adelante. Dando lugar, a través del juicio simulado, a un debate formal y organizado entre dos grupos, siendo el profesor juez, para hacer de mediador entre las partes, guiando sus reflexiones y pensamientos, evitando imprecisiones, discusiones, o juicios de valor que no aporten nada al debate iniciado, ya que no se deberán juzgar sus actos dentro del movimiento nazi, ya que todos damos por hecho que son actos execrables y que no cabe discusión alguna de que deben ser juzgados, sino que se deberá tener en consideración el contexto previo de cada individuo para que acabara apoyando a un movimiento radical con unas pretensiones ideológicas reprochables aportando un análisis razonado de cuáles fueron sus motivos para que esa fuera su salida, y si pudo tener otras opciones.

- **Objetivos y sentido curricular**

Para esta actividad nos trasladamos al periodo entreguerras, más concretamente a los primeros años de la década de 1930 en Alemania, dentro del contexto posterior al Crack del 29, donde veremos situaciones de pobreza y necesidad que llevarán a la población a buscar soluciones a su ruina en grupos o fuerzas que no habían sido tenidas en cuenta antes del hundimiento, económico, social, político y moral que se dio en Alemania en esta década. Este contenido se ubica en el Bloque 5 del currículo para Historia del Mundo contemporáneo de 1º de Bachillerato, a través de la Orden ECD/494/2016, del 26 de Mayo.

Criterios de evaluación	Competencias clave	EAE
Crit.HMC.5.5. Conocer la trascendencia de los fascismos europeos como ideologías que condujeron al desencadenamiento de conflictos en el panorama europeo del momento y como forma de potenciar la memoria democrática.	CCL-CAA-CSC-CD	Est.HMC.5.5.1. Elabora un documento en el que expone los principales motivos económicos, políticos y sociales que posibilitaron el ascenso de los fascismos, los objetivos que estos regímenes perseguían y los apoyos socio económicos con los que contaron en soporte material o virtual.
		Est.HMC.5.5.2. Busca información de interés para el alumno, a través de fuentes materiales o de internet, en la que muestra la simbología y ritualística que adoptaron los distintos regímenes fascistas de Europa, siendo capaz de transmitir lo que ha hecho y aprendido, ya sea de forma oral o escrita, con corrección.
		Est.HMC.5.5.3. Elabora un documento comparativo en el que muestra las similitudes y las diferencias entre la Alemania de Hitler y la Italia de Mussolini.
		Est.HMC.5.5.4. Analiza y expone de forma sintética las relaciones internacionales anteriores al estallido de la II Guerra Mundial a partir de diferentes fuentes.
		Est.HMC.5.5.5. Identifica y analiza críticamente, a partir de fuentes documentales, las diversas formas de violencia utilizadas por estos regímenes y plantea similitudes y diferencias con movimientos autoritarios y xenófobos de la actualidad.

En esta actividad el objetivo final buscará dar respuesta a la siguiente reflexión: En un contexto de crisis política, económica, social y moral como el que se dio el fenómeno estudiado ¿Cuáles fueron las motivaciones personales que llevaron a ciudadanos de muy diversos grupos sociales a apoyar los partidos políticos fascistas en Europa, y más concretamente al partido Nazi en Alemania?, y con ello se pondrá de manifiesto cómo personas plenamente conscientes de sus actos, y racionales, apoyaron un movimiento que a ojos de nuestro tiempo puede parecer imposible que adquiriera un peso político real. La reflexión sobre qué partido votar en base a unas circunstancias e intereses concretos, ayuda a los alumnos a darse cuenta de que es plenamente racional y

plausible que un elevado número de personas apoyaran un movimiento con características tan radicales como el Nazi. Cuyas bases ideológicas y políticas eran plenamente irracionales, pero en un momento de crisis podían suponer una opción plausible. Este análisis pormenorizado sobre un tema que tantas dudas despierta en la sociedad actual permite no solo trabajar procesos de empatía histórica, entendida en este caso como el análisis contextualizado y razonado de los procesos sociales en un momento concreto de la historia, sino que además da pie a la formación de los alumnos en valores democráticos, ya que el sistema educativo en su totalidad debe enfocarse para “capacitar a los futuros ciudadanos para poder participar activamente en la esfera pública sin riesgo de exclusión, lo que supone asegurar que toda la población adquiera aquellas virtudes, conocimientos y habilidades necesarios para la participación política y la inserción social”. (Bolívar, 2016) Ello implica la preparación de los alumnos para vivir en democracia y para la detección de aquellos movimientos que puedan corromper la base de esta amenazando la armonía en dicha sociedad democrática.

- **Desarrollo y recursos**

La actividad se realizará en tres sesiones, de las cuales irá destinada la primera de ellas, en el caso de que fuera necesario, a la explicación y desarrollo por parte del profesor de los contenidos del temario con los que se trabajará en la actividad, de una forma superficial, para que los alumnos reciban de forma sintética los apuntes que les podrán servir de guía para la investigación que deberán realizar en las sesiones siguientes.

Esta primera sesión debe ser aprovechada lo mejor posible por el profesor para desarrollar no solo los acontecimientos más relevantes de esos años y que precipitaron el ascenso del partido Nazi al poder, sino que deberá contextualizar estos acontecimientos, para hacer más comprensible las actitudes de las personas en función de su situación en ese escenario determinado como es el periodo entreguerras. Este trabajo de explicación, análisis y contextualización del ámbito trabajado se llevará a cabo por medio de la explicación magistral, apoyada con recursos visuales por medio de un Power point que complementará dicha exposición magistral del profesor. Como material de apoyo textual de dichos conocimientos se ha preparado un breve dossier con información extraída de un artículo (José, 2014) sobre las bases sociales del movimiento Nazi. (en Anexo 6, actividad 3, Dossier)

La segunda sesión se dedicará a la preparación de los alumnos de la defensa y acusación de un personaje de la época, seleccionado de entre todos los diferentes y variados grupos sociales que existían. Para ello se dividirá al aula en grupos formados por un mínimo de 4 alumnos, los cuales recibirán una ficha con información detallada del personaje que les ha sido asignado (en Anexo 7, actividad 3, fichas de personajes), debiendo una vez analizada la información de la que disponen, exponer las motivaciones más importantes que le llevaron a apoyar al partido Nazi, o participar de sus instituciones como las SA, SS o las juventudes hitlerianas. Al deber preparar tanto la acusación como la defensa, deberán indagar en la mentalidad y situación personal de cada personaje, para defender sus actos y decisiones, ya sea por motivos egoístas, y

racionales para extraer beneficio, o fueron movidos por el miedo, engaño, la inconsciencia, la admiración, etc.

Una vez hayan reflexionado las motivaciones de los actos de los personajes a los que habrán analizado, deberán exponerlo ante el resto del aula, por medio del debate en forma de juicio planteado, debiendo poner especial énfasis en los motivos e intereses por los que actuaron de determinada manera, generando un breve debate con el grupo rival, que adoptará la posición contraria al del primer equipo, ya sea de acusación o defensa. Esto les hará ver que en buena medida los alemanes de esta época apoyaron al partido Nazi por intereses racionales en general, y en buena parte de las ocasiones por su necesidad ante unas condiciones excepcionalmente complejas. Se pondrá siempre especial énfasis en que lo juzgado en este debate será la racionalidad del apoyo al partido Nazi en un contexto determinado, y no un juicio de los actos del Nazismo, ya que ese no es el objetivo de esta actividad, y puede acabar desvirtuándose el sentido profundo de lo que se intenta trabajar en este caso concreto.

- **Comentario crítico de la actividad**

La actividad expuesta se enmarca fuera de las actividades más clásicas para abordar la empatía histórica. Rompe con el trabajo de “imagina que eres...” ya trabajado en actividades anteriores, enfocando el trabajo de inmersión de los alumnos en una investigación sobre un personaje concreto por una serie de decisiones concretas, y tan determinantes como es el apoyo a uno u otro partido político. Conduciendo esa decisión por medio de un debate estructurado como un juicio, donde encontraremos dos grupos enfrentados que deberán determinar si los motivos por los que apoyaron o participaron en el movimiento Nazi son justificables o por el contrario condenables.

No pretende tanto centrarse en la emoción de las personas en una época concreta, sino que apela directamente a sus actos e impulsos más racionales, a unas decisiones que dentro de un contexto y situaciones determinadas pueden ser perfectamente lógicas.

Los alumnos deben adentrarse en un contexto y unas condiciones socioeconómicas concretas marcadas por la coyuntura de crisis, así como en la situación concreta de cada personaje e individuo, cuyos intereses y motivaciones para tomar ciertas decisiones parten de dicha coyuntura, así como de la situación personal y particular de cada uno. Con ello asimilarán los contenidos del temario que se quieren abordar en esta actividad, pero además obtendrán una visión más realista de las sociedades pasadas, a las cuales muchas veces el alumnado considera irracionales, faltas de moral o simplemente sin cordura alguna. (Shemilt, 1984) Este es en definitiva el estereotipo que muchas veces cuesta hacer desaparecer en la mentalidad de los alumnos, y contra el que lucha esta actividad. Muestra datos objetivos de quiénes apoyaron el movimiento Nazi, las clases sociales que lo sustentaban, y los motivos por los que lo hicieron.

Organizar el currículo de historia en torno a los problemas sociales hace que los estudiantes se muestren más participativos e involucrados. Esto permitirá que acomoden los conocimientos en su estructura mental y conceptual de una forma más compleja y duradera, permitiéndoles sintetizar esa información para extrapolarla a su realidad y a su propio presente; si la historia se enseña conectando el pasado al presente y haciendo que

los alumnos y alumnas se involucren emocionalmente, la historia será significativa para ellos (Barton, 2008, citado por Van Straaten, Wilschut, & Oostdam, 2018)

De igual modo que la parte teórico-práctica de la actividad se muestra con innumerables beneficios académicos y cognitivos para los alumnos, la aplicación del debate a la hora de presentar las reflexiones e investigaciones de cada grupo se muestra como una herramienta de enorme utilidad, obligando al resto de alumnos no solo a estar atentos a las reflexiones y conclusiones alcanzadas por sus compañeros, sino a razonar de forma crítica si su proceso reflexivo ha sido el correcto y sus resultados expuestos a través del juicio son lo suficientemente bien justificados para condenar o exculpar de lo acusado al personaje analizado, permitiendo enmarcar estas reflexiones, críticas y observaciones en un ambiente organizado, apacible y donde los dos grupos enfrentados puedan expresar sus opiniones desde el respeto y la reflexión más objetiva posible, para de esta manera alcanzar un serie de procesos reflexivos y argumentativos sobre las motivaciones o circunstancias personales que movieron a las personas de una época a actuar de la manera que lo hicieron. Todos estos beneficios que presenta el debate, aunque en nuestra puesta en práctica se trate de un debate disimulado en forma de juicio, donde la estructura predefinida de un juicio es similar a un debate clásico, con exposición del caso, réplica y contrarréplica. Una actividad que redunde en la mejora de la experiencia de aprendizaje del alumnado al estimular la discusión, el análisis y la aplicación de contenidos de un modo más consciente y práctico, a diferencia de lo que se sucede cuando se trata de absorber contenidos pasivamente (Bonwell & Eison, 1991).

De este modo, la actividad les introducirá en patrones reflexivos nuevos que romperán visiones del pasado que suelen mostrarlo como algo muchas veces irracional y falto de sentido. Además de estimular su motivación y capacidad discursiva, reflexiva y crítica por medio de la actividad del debate.

Actividad 4: El Holocausto a través del arte

- **Síntesis de la actividad**

La siguiente actividad profundiza en el trabajo y desarrollo empático de los alumnos hacia un hecho transcendental de la historia contemporánea como es el Holocausto, entendido como la agresión sistematizada del movimiento Nazi contra la población judía con el objetivo de exterminarla. Trabajar el Holocausto y la empatía histórica como un medio para fomentar valores de respeto, igualdad, pacifismo, etc. ha sido una constante en la educación durante las últimas décadas, siendo abordado de muy diversas maneras a lo largo de estos años. Desde experiencias de inmersión a través de la visita a museos, charlas de prisioneros que vivieron en primera persona el horror nazi, el visionado de películas o documentales, la lectura de libros como “El diario de Ana Frank” o directamente la investigación y búsqueda de información en páginas como la del museo del Holocausto, tremendamente instructivas y con innumerables recursos para trabajar estos conceptos y fomentar la empatía entre los alumnos.

Sin embargo, a pesar de los métodos utilizados para este desarrollo empático que se han expuesto anteriormente, hemos seleccionado para esta actividad una herramienta y medio artístico tan infravalorado e infrautilizado en la educación como es el cómic. Para ello, basaremos nuestra experiencia didáctica en la lectura de un capítulo de un cómic que trabaje este acontecimiento, donde se expondrán de una forma creativa y diferente los sentimientos y sensibilidades de la época. Con ello se fomentará la motivación, lectura y entusiasmo creativo de los alumnos, a los cuales se les exigirá, tras el análisis de la obra trabajada, la realización de su propio cómic donde expondrán una situación parecida al Holocausto, sus sentimientos y pensamiento a cerca del funesto fenómeno que vivieron. A pesar de lo comentado anteriormente sobre la escasa utilización del cómic en el Aula, en el caso concreto del cómic Maus que nosotros pensamos trabajar, ha sido introducido en múltiples ocasiones para trabajar el Holocausto, junto a este utilizaremos otros menos conocidos e implementados en contextos educativos como *Berlín, ciudad de luz*; y *Master Race*. Si bien es cierto que el cómic Maus ha sido utilizado en múltiples ocasiones, ninguna de ellas adoptó la visión del pueblo alemán, suponiendo por ello un reto para nosotros llevar a cabo esta experiencia centrándonos no en el pueblo judío oprimido, sino en el pueblo alemán y lo que sentían o pensaban de aquellos atroces actos. Ya que empatizar con la víctima puede no ser difícil, pero sí lo es empatizar con aquella sociedad o pueblo de la cual surgieron aquellos grupos que actuaron como verdugos.

- **Objetivos y Sentido curricular**

La actividad pretende principalmente trabajar competencias y objetivos claves de la asignatura, ya que el tema del gobierno y dominio nazi, así como la represión que ejercieron sobre el pueblo judío ha sido uno de los temas que mayor interés han suscitado y suscitan hasta hoy en día tanto en la historiografía profesional como entre la juventud que atiende con pasmoso interés cómo y el qué sucedió en aquellos años en Europa bajo este régimen. Englobamos pues en este tema nuestra actividad que pretende

primordialmente acercar a los alumnos y alumnas al sufrimiento de un pueblo bajo el régimen autoritario de Hitler. El contenido seleccionado se encuentra enmarcado otra vez dentro del Bloque 5 del currículo de Historia del Mundo Contemporáneo, siguiendo la Orden ECD/494/2016, del 26 de Mayo.

Criterios de evaluación	Competencias clave	EAE
Crit.HMC.5.5. Reconocer la trascendencia de los fascismos europeos como ideologías que condujeron al desencadenamiento de conflictos en el panorama europeo del momento y como forma de potenciar la memoria democrática.	CCL-CAA-CSC-CD	Est.HMC.5.5.2. Busca información de interés para el alumno, a través de fuentes materiales o de internet, en la que muestra la simbología y ritualística que adoptaron los distintos regímenes fascistas de Europa, siendo capaz de transmitir lo que ha hecho y aprendido, ya sea de forma oral o escrita, con corrección.
		Est.HMC.5.5.5. Identifica y analiza críticamente, a partir de fuentes documentales, las diversas formas de violencia utilizadas por estos regímenes y plantea similitudes y diferencias con movimientos autoritarios y xenófobos de la actualidad.
Crit.HMC.5.7. Obtener y seleccionar información escrita y gráfica relevante, utilizando fuentes primarias o secundarias, relativa tanto al período de Entreguerras como a la II Guerra Mundial y la postguerra.	CCL-CSC-CAA-CD	Est.HMC.5.7.1. Analiza, de forma individual o a través de trabajo cooperativo, audiovisuales, testimonios o imágenes que reflejen el Holocausto llevado a cabo por la Alemania Nazi y es capaz de exponer sus conclusiones de forma correcta.
		Est.HMC.5.7.3. Busca información de interés para el alumno sobre algún aspecto de la Europa de entreguerras y realiza un trabajo de investigación con diversas fuentes.

El objetivo final de la actividad se basará en poder dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuáles eran los pensamientos, ideas, o sentimientos de los alemanes ante el genocidio que produjo el régimen totalitario Nazi sobre el pueblo judío conocido como el Holocausto? Poniendo la mirada con ello en las políticas de discriminación y en última instancia de exterminio implementadas por el régimen nazi durante el periodo de su gobierno en Alemania, y extendidas al resto de Europa durante la IIGM, lo cual permite a los alumnos reflexionar sobre lo cruel, irracional, inmoral e inaceptable de estos actos sobre cualquier ser humano. Ponemos la vista en estos hechos no solo porque han sido de enorme relevancia en la historia europea, siendo por ello los más estudiados y analizados, sino porque además sirven de herramienta de concienciación para los alumnos frente a movimientos de corte radical y discriminatoria que pueden generar un profundo daño en la sociedad, sobre todo a aquellos grupos de carácter minoritario o que suelen quedar en un plano discriminado de la sociedad.

- **Desarrollo y recursos**

Esta actividad se dividirá en dos sesiones dentro del aula de la asignatura de historia, ocupando una sesión para la fase de carácter más teórico, y la segunda para la puesta en práctica de la actividad.

En la primera sesión se trabajará el holocausto y la discriminación judía a través de una breve explicación del profesor de en torno a 5 o 10 minutos, destinando el resto de la clase a la lectura y comentario de fragmentos de 3 cómics distintos: En primer lugar, trabajaremos fragmentos del tercer tomo de la obra gráfica *Berlín, ciudad de luz* (Lutes, 2018), donde retrata el ascenso de Hitler al poder desde la óptica de un grupo de personas corrientes que continúan con sus vidas mientras la sociedad en su conjunto inicia un descenso al extremismo. La visión de los berlineses ante este descenso será clave para entender su psicología ante los actos más atroces, en palabras del crítico Alexander Chee (2016) “recupera esta historia justo en el momento en que necesitamos ejemplos sobre cómo seguir siendo humanos unos con otros, frente a las políticas que convierten a amigos en enemigos”, después trabajaremos la obra magna de esta temática: *Maus* (Spiegelman, 2018), de la cual se seleccionará concretamente un capítulo, pero no será leído ni analizado de forma completa, ya que una parte de este cómic relata las vivencias del propio autor cuándo lo escribe en su propia época, un recurso que enriquece en gran medida la narrativa y la estética del cómic pero que no resulta de utilidad para el objetivo que perseguimos con nuestra actividad. El capítulo que hemos seleccionado ha sido el número 3 de la segunda parte “Y aquí empezaron mis problemas”, referido a situaciones y vivencias del protagonista en el campo de concentración de Auschwitz, donde se muestran los mayores horrores y crímenes provocados por el régimen nazi, desde una representación cruda y sincera que muestra de forma verídica y cercana, pero sin ser desagradable los trágicos sucesos que relata y expone en sus páginas. Por último, hemos recogido la mítica historia *Master Race* (Feldstein & Krigstein, 1955), considerada una de las mejores, si no la mejor, historia corta jamás publicada, ya que en tan solo ocho páginas logra narrar los horrores del Holocausto, al mismo tiempo que desarrolla el sentimiento de culpa de los alemanes, y su visión ante horrores de los que, de una u otra manera, pudieron ser partícipes.

En la fase plenamente práctica de la actividad, los alumnos deberán tomar ejemplo de lo mostrado y narrado a través de los tres cómics, y llevar a cabo su propio cómic sobre algún suceso similar, pero no tiene porqué ser una historia basada en la represión nazi, sino en cualquier suceso de carácter represivo o genocida que supusiera un exterminio masivo de la población en cualquier parte del mundo, aunque para acotar, y aprovechar la tarea de forma acorde al temario de la asignatura, se les entregarán un listado con una serie de procesos considerados genocidas de la historia reciente. Esto les hará comprender que el mismo horror provocado por los nazis, aunque en escalas muy diferentes numéricamente, se ha sucedido en múltiples ocasiones a lo largo de la historia reciente, sucediendo incluso hoy en día en algunas partes del mundo. Damos libertad de elección a los alumnos para la selección de un tema de entre los del listado propuesto, que contemplaría por ejemplo los casos de Camboya, Ruanda, Guatemala o Tíbet entre otros de destacada importancia e interés. Una vez seleccionado el tema, los alumnos deberán desarrollar su imaginación, capacidad artística y creativa para la creación de una serie de viñetas de cómic, que se puedan integrar en un Din A3, o en dos páginas de Din A4. Se les exigirá en todo momento una investigación previa del tema que quieran narrar, para dar veracidad y una base teórica sólida que dote de un trasfondo histórico a sus creaciones, las cuales versarán no tanto del sufrimiento de las víctimas, sino más bien de los pensamientos, motivaciones e incluso remordimientos que pudieron tener los protagonistas de tan terribles hechos.

Como entendemos que puede ser una sobrecarga de trabajo para los alumnos en muy poco tiempo, se realizaría esta parte práctica de la actividad en agrupamientos de entre 3-4 personas máximo. Este tipo de agrupamientos permite que no sea una sobrecarga de trabajo para el alumno, así como se fomenta el trabajo cooperativo y la participación conjunta de los alumnos. Para evitar que se den fenómenos como la realización de un solo miembro del grupo de todo el trabajo, se establecerá un sistema de coevaluación, donde los propios alumnos deberán evaluar el rendimiento de sus compañeros de equipo, siguiendo las indicaciones del profesor dadas en una rúbrica.

- **Comentario crítico de la actividad**

La actividad que se propone no solo es un medio significativo para acercar a los alumnos a los contenidos y hechos históricos más relevantes de una época, sino que empatizan con los sentimientos y vivencias dramáticas que sufrieron estas personas en esos momentos. La actividad profundiza en los pensamientos, ideas y sentimientos de sociedades que vieron como movimientos radicales llevaron a cabo actos deplorables y ominosos, y cómo por estos movimientos toda una sociedad pasó a ser considerada responsable de dichos actos. Se quiere con esto profundizar en la mente de aquellas personas que no participaron como brazos ejecutores de tales atrocidades, pero que como espectadores de dichos horrores se vieron de una u otra forma afectados por los mismos. Conocer su conciencia, pensamientos y opiniones sobre el genocidio que se produjo permite conocer la mentalidad de una época y un contexto que se nos hacen ajenos, y que no dejan de ayudarnos a conocer unos actos inaceptables y que deben ser juzgados para formar a jóvenes comprometidos democráticamente. La empatía histórica se hace especialmente importante a la hora de estudiar este tipo de fenómenos, no para comprender los actos de quienes hicieron estas atrocidades, sino para desarrollar su moral, su ética y su sentido crítico hacia aquellos pensamientos, acciones o planteamientos discriminatorios que corroen profundamente la sociedad en las distintas épocas, socavando lenta, pero de forma constante la paz y la armonía social.

El desarrollo de valores éticos y democráticos en la sociedad actual se ha convertido en una tarea esencial para la educación de los alumnos y alumnas en la actualidad, convirtiéndose en una competencia clave para el desarrollo y la formación integral del alumnado. Esto se debe a que la educación y el sistema, tal y como se pretende orientar en los últimos años, busca no la adquisición de conocimientos y saberes por parte de los alumnos y alumnas para la superación de una serie de niveles educativos, sino que lo que pretenden es formar ciudadanos, comprometidos, críticos y concienciados con la mejora del mundo en el que viven, ya que no solo se está formando su sistema y estructura de conocimientos, sino que se está forjando su carácter, y es ahí donde la historia y las ciencias sociales en general se muestran como la mejor opción para iniciar un pensamiento concienciado, crítico con aquello que sea injusto e inadmisible desde la ética y la razón de nuestra sociedad presente, y que de ningún modo puede quedar en el olvido.

De este modo, la actividad propuesta trabaja valores éticos enormemente importantes para el desarrollo de una conciencia social bien formada que garantice un futuro socialmente estable donde la discriminación poco a poco se vaya erradicando.

Por otro lado, el recurso o herramienta clave seleccionado para lograr estos objetivos propuestos en esta actividad, ha sido el cómic. Una herramienta como ya se ha comentado anteriormente infravalorada por la docencia, ya que han olvidado un recurso enormemente visual, que enlaza de forma directa con el mundo literario y que muestra enormes beneficios para el aprendizaje de los alumnos. Hemos seleccionado *Maus* para nuestra actividad porque fue precisamente esta obra la que marcó un antes y después en el uso del cómic en la docencia y en la narración histórica, mostrando de forma explícita las múltiples virtudes de este recurso que son las siguientes: La combinación de texto e imagen que transmite gran cantidad de información de forma eficiente haciendo la lectura más sugerente y atractiva; la implicación personal de autores y autoras con lo narrado, ya que el dibujo muestra una visión muy personal del pasado que se representa, facilitando la identificación con los personajes reforzando la empatía histórica, esencialmente porque muchos de los autores/as de estas obras han conocido de primera mano los hechos que están narrando; y la gran diversidad existente de cómics históricos, encontrando opciones casi infinitas sobre prácticamente cualquier época y periodo histórico (Fernández, 2019). Por otro lado, las otras obras seleccionadas, tanto *Berlín, ciudad de luz*; como *Master Race* nos acercan a los pensamientos de los alemanes, a sus condiciones de vida, sus circunstancias y a la psicología de un pueblo que actuó como verdugo en esta historia. Son el fundamento de la actividad, la esencia de todo este trabajo reside en el fondo en saber ponerse en el lugar de aquellos culpables a ojos de la historia para comprender sus actos, no aprobarlos, ni mucho menos, pero sí entenderlos.

Centrándonos ya en las representaciones del Holocausto, se ha observado que las representaciones artísticas(literarias y fílmicas) poseen una enorme importancia en nuestra percepción y comprensión del Holocausto, ya que el arte en todas sus vertientes es emoción, y de lo que se trata a la hora de enfrentarnos al Holocausto es de la experiencia y de la emoción: del sufrimiento de millones de seres humanos. (Bolaños, 2019). Karin Kukkonen (2013)analizando *Maus* subraya que el pasado no es solo una materia interesante para las personas que nos precedieron sino, fundamentalmente, para los que les hemos sucedido. Convirtiéndose por ello en “un material privilegiado para transmitir la información sobre tal acontecimiento, así como para conseguir que los alumnos conozcan lo sucedido, desarrollen una empatía a favor de las víctimas y una serie de valores contra cualquier forma de discriminación, violencia política o de genocidio” (Bolaños, 2019).

Concluimos que estas actividades aprovechan un material enormemente valioso para los objetivos pretendidos, permitiendo no solo desarrollar la empatía histórica hacia la perspectiva de los culpables de acontecimientos trágicos y condenables de la historia, sino que también promueve la consolidación de una serie de valores éticos concretos de defensa de los derechos universales, además de promover las cualidades artísticas y creativas de los alumnos a través del desarrollo de sus propias producciones artísticas.

Actividad 5: La Historia en Instagram

• Síntesis de la actividad

Esta actividad se plantea de nuevo para el primer curso de Bachillerato, pero se puede aplicar sin problema en otros cursos, principalmente en 4º de la ESO, pero adaptándola a otro contenido el formato se puede ser aplicable al resto de cursos de educación secundaria. La metodología aplicada se basa en el aprendizaje basado en proyectos, combinado con el uso de las TICs.

Consiste en la búsqueda, selección y valoración de la información para la posterior elaboración de un estudio sobre personajes relevantes de la Historia con una temática común: La segunda Guerra Mundial. Un acontecimiento histórico con el que se puede de forma muy clara trabajar la empatía y la sensibilización, objetivo clave de este trabajo.

Finalmente, los alumnos deberán crear, a partir del estudio de su personaje, un perfil de Instagram. No se espera que lo utilicen como una red social más, subiendo fotos sin sentido de su personaje, sino que a través de ellas deberán expresar sus pensamientos ideológicos, aquello por lo que luchó y trabajó durante su vida el personaje del cual habrán creado el perfil de Instagram. Esto les permitirá llevar a cabo una inmersión en la vida, actos y pensamientos de personajes relevantes de la historia contemporánea, de los cuales hay mucha información, además de testimonios personales de los mismos para poder realizar la tarea planteada.

Dicha actividad se ha adaptado a partir de la actividad realizada por la docente Rosa Liarte (2018) para alumnado de 4º de la E.S.O., enmarcada dentro del proyecto llamado #RevoluciónEDU y #RevoStories.

Esta se trabajará en grupos, siguiendo un guion facilitado por el profesor para evitar que los alumnos se dediquen tan solo a copiar y pegar información.

• Objetivos y sentido curricular

La actividad planteada encaja en el Bloque 5 del currículo de Historia del Mundo Contemporáneo, atendiendo a la Orden ECD/494/2016, del 26 de Mayo, según la cual se establecen los siguientes objetivos y competencias.

Criterios de evaluación	Competencias clave	EAE
Crit.HMC.5.6. Establecer las causas y las etapas del desarrollo de la II Guerra Mundial, distinguiendo las que afectaron a Europa y las que afectaron a Estados Unidos y Japón. Analizar el papel de la guerra mundial como elemento de transformación de la vida cotidiana.	CCL-CAA-CSC	Est.HMC.5.6.1. Enumera y explica las causas desencadenantes de la II Guerra Mundial diferenciando las de “larga duración” de las que actuaron como desencadenantes del conflicto.
		Est.HMC.5.6.3. Describe y valora las consecuencias de la II Guerra Mundial.
Crit.HMC.5.7. Obtener y seleccionar	CCL-CSC-CAA-CD	Est.HMC.5.7.3. Busca información de

información escrita y gráfica relevante, utilizando fuentes primarias o secundarias, relativa tanto al período de Entreguerras como a la II Guerra Mundial y la postguerra.		interés para el alumno sobre algún aspecto de la Europa de entreguerras y realiza un trabajo de investigación con diversas fuentes.
---	--	---

Los objetivos de esta actividad son fundamentalmente de profundización, por ello se centran en figuras relevantes que pueden dar idea de los pensamientos contrapuestos de la época, sirviendo estos elementos como referentes para la comprensión profunda de las causas, desarrollo y consecuencias de la IIGM, a pesar de que los principales enfoques del currículo se centran en aspectos más globales y en los procesos generales para comprender este fenómeno.

De acuerdo con lo presentado, el objetivo didáctico de la actividad se representaría a través de la siguiente pregunta: ¿Cuáles fueron los pensamientos y reflexiones profundas de las principales figuras protagonistas de la IIGM? Para responderla se propone abrir un nuevo medio de conocimiento fuera del libro de texto, aportándoles herramientas por medio de las cuales descubrir grandes figuras históricas cuyas acciones determinaron la historia del mundo. Para ello tendrán muy presente el uso de las TICs, que se convertirán en un potente instrumento para la búsqueda, selección y gestión de información, y para la confección de los perfiles de Instagram que se propone que desarrollen.

- **Desarrollo y recursos**

El docente seleccionará una serie de personajes que hayan sido de especial relevancia en el periodo de la Segunda Guerra Mundial, incluyendo una amplia variedad de personajes cuyos actos en mayor o menor medida realizasen un servicio excepcional durante la Segunda Guerra Mundial, desde políticos, políticas y militares de primera línea, así como hombres y mujeres que se convirtieron en líderes de la resistencia y espías con importantes papeles en el desarrollo del conflicto. Siendo requisito fundamental que los alumnos no encuentren información detallada sobre ellos en el libro de texto. Tomando como ejemplo el libro de texto de Santillana, para el curso seleccionado, hemos constatado que se hacen pocas referencias a la vida de los personajes relevantes más allá de su ocupación como políticos, militares, emperadores, reyes, etc.

Algunos ejemplos son: Benito Mussolini, Franklin D. Roosevelt, Hedy Lamar, Heinrich Himmler, Hitler, Charles de Gaulle, Jane Vialle, Eisenhower, Cheng Benhua, Herman Göring, Harry S. Truman, Douglas MacArthur, G. Patton, Winston Churchill, Joseph Stalin, Lyudmila Pavlichenko, Hirohito, Isoroku Yamamoto, Hideki Tojo.

Fase teórica: Una vez formados los grupos, el profesor se encargará de plantear el proyecto a realizar por cada grupo, explicando los objetivos y criterios que seguirá para evaluarlo. Repartirá los personajes entre los distintos grupos completamente al azar, así como se les entregará un guion para la realización de la tarea.

Fase práctica: La siguiente sesión se destinará a la búsqueda de información, así como la organización dentro de cada grupo de las tareas que cada miembro deberá realizar, de este modo el análisis, síntesis y contraste de información serán tareas

diferenciadas y repartidas entre estos con la intención de desarrollar entre ellos capacidades organizativas, colaborativas y participativas de forma equitativa entre todos los alumnos.

La parte final será la elaboración de un perfil del personaje histórico seleccionado en la red social Instagram, la cual ha sido seleccionada debido a su uso sencillo, dinámico y que suele ser dominado sin problemas por la mayoría de los alumnos. La forma de trabajar con estos perfiles seguirá la siguiente dinámica: En primer lugar, todos los grupos deberán confeccionar publicaciones fotográficas de sus personajes con descripciones más o menos extensas donde expongan como si fueran el propio personaje sus pensamientos y sentimientos a cerca del hecho que relaten en la imagen (Por ejemplo una imagen de Hitler y sus pensamientos cuando fue nombrado canciller); en segundo lugar, centraremos la tarea en la herramienta de Stories de la plataforma, donde sus múltiples filtros, hashtags, la posibilidad de realizar encuestas, hacer vídeos, etc. permiten a los alumnos interactuar entre ellos al mismo tiempo que transmiten información y adquieren conocimientos sobre los personajes que están trabajando y con los que empatizan; Finalmente, el docente creará un perfil con el cual regirá el buen uso de las distintas cuentas, así como actuará de una especie de noticiero diario que subirá publicaciones de forma periódica, ya sea de noticias históricas como de actualidad, a las cuales deberán reaccionar los grupos de alumnos con sus perfiles aprovechando la sección de comentarios de las publicaciones, donde deberán mostrar siempre la opinión, actitudes y pensamientos de su personaje, pudiendo reaccionar tanto a la noticia, como a los comentarios de los perfiles de sus compañeros.

La clave de este trabajo es que, para poder opinar, comentar, o publicar cualquier idea desde sus perfiles, deberán en primer lugar tener en consideración la vida, pensamiento, actitudes e ideología del personaje trabajado por cada grupo, para lo cual habrán hecho toda la recopilación y análisis de información mencionada.

Para facilitar la entrega de resultados por parte de cada grupo al docente se les encargará la realización de un breve diario descriptivo donde indicarán el personaje trabajado, las publicaciones realizadas, las stories de la plataforma tanto propias como aquellas en las que participaron de otros compañeros, así como los comentarios que realizaran en las publicaciones de la cuenta controlada por el docente. Los resultados por escrito de esta actividad serán subidos a la plataforma web de la que disponga el centro en el caso de que disponga de una, o en la plataforma de aprendizaje de la que haga uso el profesor, como podría ser Google Classroom. En la plataforma los alumnos podrán observar los trabajos del resto de sus compañeros, los cuales deberán comentar dejando una impresión sobre el trabajo que han realizado el resto de los grupos, y si consideran que han cubierto los criterios que se han propuesto para esta actividad. De este modo la evaluación será triple: Una autoevaluación de su propio trabajo, tanto del proceso de búsqueda, análisis y contraste de información como de la elaboración del proyecto; Por otro lado, sus compañeros evaluarán el resultado final de su proyecto subido a la plataforma, para ello deberán dejar un comentario en los trabajos de sus compañeros compartiendo sus opiniones sobre el trabajo que han presentado, y enviarán la calificación al profesor siguiendo pautas como corrección formal del texto, del contenido, y de expresión de los mismos. Finalmente, la evaluación del docente seguirá los mismos parámetros indicados a los alumnos.

- **Comentario crítico de la actividad**

La actividad plantea trabajar la empatía histórica por medio de un proceso de investigación biográfica de las grandes figuras de la Segunda Guerra Mundial. El aprovechamiento de sistemas de aprendizaje como el uso de las TICs permite el desarrollo de una serie de habilidades fundamentales para el desarrollo integral del alumnado. La capacidad de búsqueda, análisis y síntesis de información expresada por medio de un soporte creativo como el que plantea esta actividad quedan plenamente estimuladas a través del correcto desarrollo de nuestro planteamiento didáctico.

Todas ellas son herramientas que permiten la consecución del objetivo global de este trabajo, la adquisición de empatía histórica por parte de los alumnos. Esta actividad pretende no convertirse en un trabajo más entre muchos otros de investigación de un personaje histórico, y de redacción desde su perspectiva, sino que se pretende acercar a los alumnos a estos personajes por medio del uso de las redes sociales, ya que es un lenguaje más visual e interactivo al que ya están acostumbrados, y en el que comprenden como son los medios de expresión dentro de las mismas. La confección de un buen perfil de Instagram, con contenido propio y personal implica un conocimiento exhaustivo de la persona que se muestra en él, y por ello los alumnos deben tener una comprensión profunda de aquello que un político o política, una espía, un militar o una actriz subirían a sus redes sociales, y demostrarlo de una forma práctica confeccionando uno de alguno de los personajes propuestos, así como interaccionando con los otros perfiles de personajes históricos. En otras palabras, la creación de un perfil y de un contenido racionales obligan no solo a saber datos de una persona concreta, sino a conocerla, saber sus pensamientos, intereses e inquietudes, y con ello su forma de expresarse y de presentarse al mundo, obligando con ello a los alumnos a desarrollar la empatía histórica.

Se les han presentado para ello una serie de personajes de constatada relevancia durante el periodo histórico seleccionado, adentrándoles a conocer el contexto en el que se desarrollaron sus vidas, y las acciones por las que fueron relevantes, así como sus ideales, pensamientos y creencias, por los cuales muchos de ellos son recordados, ya que marcaron sus vidas hasta el último momento. Esos ideales de cada uno son reflejo de los pensamientos de una época, y por ello es de sumo valor e importancia que los alumnos los analicen y descubran, para poder recrear a través de ellos un perfil de Instagram, donde expongan la visión de su personaje ante los acontecimientos de su tiempo, tanto en los que fueron partícipes directos, como ante los que fueron espectadores afectados, así como la visión que tendrían ante acontecimientos de la actualidad seleccionados por el docente para estimular su reflexión.

Esto les permite adentrarse en la historia desde la perspectiva de sus protagonistas, fomentando una comprensión activa de una materia planteada muy fríamente desde el currículo actual, pero que examinada con este tipo de metodologías y perspectivas se hace más amena y cercana a los estudiantes, a los que se les permite conocer vidas de personalidades que por sus acciones son enormemente interesantes, generando una mayor expectación y motivación en los alumnos. Según Mantle-Bromley (1995), el papel del profesor es imprescindible para incorporar y poner en práctica métodos que promuevan un cambio en las actitudes y creencias de los alumnos, para lo cual se

proponen ejercicios de empatía que obliguen a pensar desde diferentes perspectivas, elementos que considera imprescindibles para aumentar la motivación hacia el aprendizaje.

Más allá de los beneficios que posee este trabajo para el desarrollo empático, con todos los beneficios extra que supone trabajar esto, esta actividad está fundamentada en el aprendizaje basado en proyectos y el uso de las TICs. El primero supone un método sistemático de aprendizaje que de seguir su estructura y desarrollo “garantiza la adquisición de ciertos aprendizajes y destrezas como el estudio autónomo, la búsqueda de información, la elaboración de presentaciones, el trabajo en equipo, planificación del tiempo, capacidad de expresarse de forma adecuada, en definitiva, lo que se ha venido llamando habilidades del Siglo XXI” (Sánchez, 2013).

Por otro lado, el uso de TICs se ha convertido en un elemento fundamental para este tipo de métodos de aprendizaje, primero por cómo potencian la experiencia e intereses de los alumnos gracias a los recursos que ofrecen (Bases de información, plataformas, redes de aprendizaje etc.), segundo por su interacción, participación, argumentación y colaboración (Chats, foros, wikis...), tercero faculta en el estudiante la autonomía y organización de la información (metacognición), además de desarrollar la motivación intrínseca a través del apoyo y la construcción de conocimiento de unos con otros (Bustos González, 2005).

Concluimos pues, que esta actividad, y todos los procesos, recursos y métodos de aprendizaje utilizados en la misma son útiles para lograr un desarrollo empático hacia los personajes del pasado, además de favorecer el buen clima dentro del aula por medio del aprendizaje basado en proyectos que facilita la realización de tareas colaborativas, además del uso de las TICs que fomentan la motivación de los alumnos, al ser ellos mismos los encargados de la búsqueda, selección y exposición de la información a través de su trabajo subido a la plataforma web que se seleccione. La correcta elaboración del trabajo será fundamental para lograr atraer la curiosidad de los alumnos por los personajes que deben estudiar, así como por el contexto histórico en el que se enmarcan sus vidas. Tal y como se plantea la actividad, no hay respuestas preestablecidas para lo que se pide, evitando que el trabajo se reduzca a un simple “copia y pega” un poco elaborado, ya que obliga a los alumnos a analizar, sintetizar y elaborar la información que encuentren.

III. Análisis comparado y valoración de conjunto

Sentido curricular de las actividades en conjunto

La Historia, pese a la importancia que posee para la formación integral de los alumnos y alumnas como futuros ciudadanos comprometidos y cívicos, ha sido puesta en tela de juicio en los últimos años, obligando a tener que justificar su presencia en los programas curriculares. Para ello, se están desarrollando currículos que rompen con la tradición más puramente teórica y de carácter enciclopédico de la historia, fomentando en contra de esas tendencias, nuevos modelos que consideran el desarrollo de una capacidad crítica y de razonamiento bien fundamentada la base fundamental sobre la que se sustentan este tipo de currículos. Nuestro trabajo queda enmarcado en estas corrientes que persiguen la capacitación para ciertas habilidades con las que se contribuye al desarrollo de capacidades cognitivas y personales valiosas para el alumno tal y como aclara por ejemplo el currículo del estado de New South Wales de Australia (2014).

Partiendo de esta base, la Historia está en una constante lucha. Por un lado, contra los métodos anquilosados en la tradición puramente memorística de absorción de datos de forma mecánica en detrimento de la creatividad, el aprendizaje comprensivo y la reflexión (Doñate Campos & Ferrete Sarria, 2019), y por otro lado, contra la visión percibida por parte del alumnado como una materia aburrida y lejana, desconectada de la realidad (Pagès, 2013). Una lucha que centra su interés en potenciar la participación del alumnado, su implicación en la materia y fomentar aquellas actividades y métodos que mejoren su comprensión, razonamiento y sentido crítico, así como conseguir una mayor motivación del alumnado hacia la actividad escolar.

Teniendo presente tanto estas dificultades a las que se enfrenta la materia histórica, así como los objetivos que persiguen las nuevas metodologías educativas de las ciencias sociales, el trabajo con la empatía histórica se convierte en una opción más que conveniente para favorecer el desarrollo del razonamiento histórico del alumnado en detrimento de un aprendizaje superficial y mnemotécnico la Historia. La selección de este metaconcepto se debe a que es una de las bases de la comprensión histórica, convirtiéndose en un elemento indispensable para el estudio, análisis y comprensión de los diversos hechos históricos. Ya que, la empatía histórica, ligada a la perspectiva histórica se presentan como fundamentos para la comprensión completa de los fenómenos históricos dentro de un contexto y ámbito histórico concreto, así como para el desarrollo de una serie de competencias elementales para el crecimiento cognitivo y emocional del alumnado. El historiador debe ser consciente de que el hecho histórico queda determinado por el contexto en el que se produce, siendo por ello su ámbito socioeconómico, político y cultural, así como las diferentes actitudes de sus

protagonistas, un aspecto fundamental para dar respuesta a incógnitas claves de la Historia.

Comprender la historia, se basa en la comprensión de los actos humanos. Estos, y la objetividad de las explicaciones históricas, sin tener en cuenta el contexto, los intereses e inquietudes de sus protagonistas pierden su sentido, cayendo en un error tan grave como común, el presentismo. Por eso, la propuesta de actividades que fomenten la empatía histórica son un poderoso instrumento para que los alumnos comprendan la Historia como una materia viva, cuya comprensión parte de la implicación no solo académica de los alumnos, sino también emocional, ya que se requiere de una visión y comprensión más profunda de los comportamientos y mentalidades humanas enmarcados en su correspondiente contexto histórico.

Las actividades propuestas en este trabajo para el desarrollo empático se pueden dividir en bloques: Por un lado, aquellas cuya tarea se basa en la redacción desde la visión de un personaje de la época. Estas serían las actividades 1 y 2 (en su segunda parte), las cuales llevan a cabo dicha inmersión con el objetivo de introducir a los alumnos en las vivencias de acontecimientos que por su enorme capacidad emotiva permiten atraer la atención de los alumnos con mayor facilidad. El uso de recursos muy diversos como las cartas en la actividad 2 que se introduce en el tema de la Revolución, así como los recursos fílmicos y audiovisuales utilizados en la actividad 1 que se adentra en la Gran Depresión americana, facilitan la inmersión del alumnado en un tiempo y unos acontecimientos que por medio del libro de texto y la explicación oral se les hacen lejanos e incomprensibles en toda su profundidad. Por ello, se ha optado para estas tareas de inmersión por recursos que focalicen especialmente en las imágenes, ya que vivimos en una sociedad donde los jóvenes reaccionan mejor y con mayor atención ante los estímulos visuales.

Por otro lado las actividades 2 (en su primera parte) y 4 centran su planteamiento metodológico en el análisis crítico de documentación, centrando dicho análisis en los sentimientos, emociones y visiones de quienes produjeron dichos textos, o de quienes los protagonizan en el caso de los cómics de la actividad 4, por ello no centran tanto sus métodos y contenidos en la sensibilización afectiva y emocional, sino que van encaminadas al desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos, trabajando la empatía histórica, no tanto por medio de la inmersión propiamente dicha, sino que su acercamiento se llevará a cabo por medio del tratamiento de datos e información siguiendo criterios científicos propios de la materia histórica. Para lograr el desarrollo pretendido se han diseñado una serie de actividades basadas en un aprendizaje activo, donde el alumno se convertirá en protagonista, logrando su implicación, motivación, reflexión y razonamiento, planteando un aprendizaje que llegue al fondo de lo estudiado (Pérez Ventura, 2017).

En tercer lugar, y siguiendo esta idea de desarrollo de la capacidad analítica de información por parte de los alumnos encontramos agrupadas las actividades 3 y 5, enfocadas a la búsqueda, análisis y tratamiento de información siguiendo un método histórico-crítico de investigación. No trabajarán información entregada por parte del docente, sino que serán ellos quienes lleven a cabo el proceso de búsqueda y tratamiento de información que les permitirá introducirse en las experiencias, pensamientos e ideas

de aquellos a quienes investigan, ya sea para la preparación de un debate en la actividad 3 como para la creación de contenido audiovisual para una red social en la actividad 5. Motivo por el cual no pueden simplemente incluirse en un trabajo de análisis documental, así como tampoco son ejercicios de redacción reglados como podían ser las actividades del primer bloque.

Por último, he decidido englobar en un último grupo a las actividades 4 y 5, además de aquellas en las que ya las había agrupado, ya que estas entran en una categoría propia por el producto final que surge como resultado de su realización. Estas no se centran tanto en la realización de un análisis formal de la información como podían ser las otras actividades, sino que se espera la creación de un producto final, ya sea un cómic en el caso de la actividad 4, o el contenido específico de un perfil de Instagram en el caso de la actividad 5. De este modo sus productos no son tareas de redacción, análisis críticos, ni la puesta en práctica de conocimientos en un debate, sino que son creaciones artísticas diversas que implican no solo la reflexión y el trabajo propio de la disciplina histórica, sino que logran el desarrollo de la empatía histórica por medio de una metodología atractiva para el alumnado que fomenta su motivación para la adquisición de empatía, conocimientos históricos, así como para el desarrollo de su faceta creativa y artística.

El objetivo final de todas las actividades es la adquisición de empatía, sin embargo, los materiales y métodos concretos utilizados para cada una de ellas, así como las producciones que se esperan que generen los alumnos son muy diversas. Por ello hemos puesto a continuación una tabla donde quedan de forma simplificada las principales características de cada actividad, su finalidad y la interrelación entre las mismas, con el fin de que sea más fácil su comprensión en conjunto, ya que estas, no solo sirven como un método de sensibilización de los alumnos ante una serie de fenómenos dramáticos de nuestra historia, uniéndoles con un vínculo afectivo por medio de estas experiencias, sino que además son instrumentos que permiten fomentar su capacidad crítica para poder hacer juicios morales, poniendo en práctica valores empáticos, de respeto, y en general, aquellos valores básicos para la formación de una ciudadanía comprometida, que debemos formar sobre todo desde las Ciencias Sociales a lo largo de todo el crecimiento formal de la persona desde el inicio hasta el final de su escolarización, ya que aquellos alumnos que presenten dificultades para comportarse en los diferentes espacios, tendrán también dificultades para el aprendizaje de las disciplinas Sociales, y viceversa (Pagalday Muñoz, 2012, págs. 120-121).

Síntesis y objetivos				
<u>Actividad 1</u>	<u>Actividad 2</u>	<u>Actividad 3</u>	<u>Actividad 4</u>	<u>Actividad 5</u>
<p>Experiencia de inmersión que obliga a los alumnos a tener en cuenta cómo afectan los diversos acontecimientos históricos a unos y otros grupos sociales.</p> <p>El objetivo es que la distinción de los efectos de los hechos históricos en los distintos grupos sociales, y las percepciones diferentes que surgen por ello desde unos y otros grupos.</p>	<p>Experiencia de análisis textual de cartas de soldados rusos en la IGM, con el objetivo de conocer sus sentimientos, pensamientos y actos durante este periodo para que finalmente iniciaran una revolución. Así como actividad de inmersión por medio de la respuesta de dichas cartas analizadas.</p> <p>El objetivo es que descubran las inquietudes y posiciones de los protagonistas de un periodo concreto, y sean ellos mismos los que lo extraigan del texto.</p>	<p>Experiencia inmersiva por medio de la cual se acaban con prejuicios hacia el pasado, y se da una visión racional de sus actos en base a su contexto e intereses.</p> <p>El objetivo es demostrar que los actos humanos tanto del pasado como del presente siguen una motivación racional.</p>	<p>Experiencia creativa de inmersión a fenómenos dramáticos de la historia con una formación paralela en valores éticos y democráticos.</p> <p>El objetivo es que descubran y analicen el pensamiento, visiones y sentimientos de aquellos que fueron responsables de procesos trágicos que se dieron por movimientos e ideas inadmisibles. A la par que se fomentan aquellos valores primordiales en nuestra sociedad.</p>	<p>Experiencia de inmersión asociada a la búsqueda análisis y contraste de información sobre la figura de algún personaje relevante.</p> <p>El objetivo es acercarlos al trabajo histórico por medio de una tarea empática respecto a un personaje, al cual deberán estudiar a fondo para reproducir sus ideas en la actividad.</p>
Acción y materiales				
<u>Actividad 1</u>	<u>Actividad 2</u>	<u>Actividad 3</u>	<u>Actividad 4</u>	<u>Actividad 5</u>
<p>Desarrollar una redacción imaginando ser de un grupo social concreto durante la Gran depresión, para exponerlo y comparar las distintas visiones que se tenían.</p> <p>Materiales: Textos históricos e historiográficos, y material audiovisual: “Las uvas de la Ira” y “Cinderella Man”.</p>	<p>Análisis textual de una carta de un soldado/mujer/obrero... en la Rusia previa a la revolución de 1917, extrayendo las reflexiones de personas de la época, para después realizar una carta de respuesta a la analizada.</p> <p>Materiales: Textos históricos, principalmente de carácter epistolar, documentación de la época, textos historiográficos, etc.</p>	<p>Preparación y desarrollo de un debate estructurado en base a la forma de un juicio, donde se deberán juzgar o defender a los enjuiciados por los motivos por los que apoyaron de una forma más o menos determinante al movimiento nazi.</p> <p>Materiales: Dossier con documentos historiográficos sobre las bases electorales del movimiento nazi, y fichas de los personajes.</p>	<p>Creación de un cómic sobre los campos de concentración y exterminio, tanto alemanes durante el Holocausto, como de cualquier otro periodo histórico contemporáneo donde se hayan dado, desde el punto de vista de los verdugos. Tomando como inmersión por medio de la lectura de un cómic.</p> <p>Materiales: <i>Maus</i>; <i>Master Race</i>; <i>Berlín, ciudad de luz</i>.</p>	<p>Creación de una cuenta de Instagram de un personaje histórico relevante de la Segunda Guerra Mundial, utilizando recursos, medios y sistemas de trabajo propios del historiador.</p> <p>Materiales: Uso de las TICs como fuentes de búsqueda y tratamiento de la información, pueden variar desde artículos periodísticos a libros biográficos, páginas web o recursos audiovisuales.</p>

Relación entre actividades				
<u>Actividad 1</u>	<u>Actividad 2</u>	<u>Actividad 3</u>	<u>Actividad 4</u>	<u>Actividad 5</u>
<p>Actividad 2: Realizan una tarea de redacción por medio de la inmersión como personajes del pasado.</p> <p>Actividades 2 y 4: Análisis documentación histórica variada entregada por el docente.</p> <p>Actividad 3: Exposición ante el grupo.</p> <p>Actividades 3 y 4: Los estudiantes hacen una reflexión ética y moral sobre los hechos del pasado.</p>	<p>Actividad 1: Realizan una tarea de redacción por medio de la inmersión como personajes del pasado.</p> <p>Actividades 1 y 4: Análisis documentación histórica variada entregada por el docente.</p>	<p>Actividad 1: Exposición ante el grupo.</p> <p>Actividades 1 y 4: Los estudiantes hacen una reflexión ética y moral sobre los hechos del pasado.</p> <p>Actividades 4 y 5: Trabajo en pequeños grupos.</p> <p>Actividad 5: Tareas de búsqueda y análisis de información por parte de los alumnos.</p>	<p>Actividades 1 y 2: Análisis documentación histórica variada entregada por el docente.</p> <p>Actividades 1 y 3: Los estudiantes hacen una reflexión ética y moral sobre los hechos del pasado.</p> <p>Actividad 3 y 5: Trabajo en pequeños grupos.</p> <p>Actividad 5: Creación de un producto final de carácter artístico distinto al textual.</p>	<p>Actividad 3: Tareas de búsqueda y análisis de información por parte de los alumnos.</p> <p>Actividades 3 y 4: Trabajo en pequeños grupos.</p> <p>Actividad 4: Creación de un producto final de carácter artístico distinto al textual.</p>

Esta tabla no hace sino reafirmar la importancia del estudio de la empatía histórica, propuesta a través de las actividades expuestas, que implican el aprendizaje empático en sus diversas vertientes, persiguiendo no solo mejorar la capacidad de contextualización histórica de los alumnos para entender los fenómenos sujetos a un ámbito concreto, sino su conexión afectiva con los fenómenos del pasado logrando el desarrollo valores éticos y morales beneficiosos para formar una ciudadanía estable y comprometida con el bien común, así como el desarrollo de la perspectiva histórica, que aunque parecido a la contextualización, pone de manifiesto un grave error educativo en la mayoría de los estudiantes, y de la sociedad en general, que interpreta los actos, y hechos del pasado desde la perspectiva del presente, trasladando sus propias creencias y actitudes a las de los grupos pasados, cayendo drásticamente en el presentismo, que impide comprender de forma objetiva y racional el trasfondo real de la Historia.

Además, la empatía histórica presenta múltiples ventajas que la convierten en un recurso indispensable para cualquier docente que imparta asignaturas de Ciencias Sociales. Entre otras cosas fomenta la motivación, ya que el uso de la emoción en el aprendizaje despierta el interés, rompiendo con los análisis históricos fríos e impersonales que muchas veces alejan la atención del alumnado provocando su indiferencia (Doñate Campos & Ferrete Sarria, 2019). Resultan motivadoras por la combinación de la relación afectiva que se genera, con la implicación del estudiante en las vivencias y cosmovisiones del pasado, evitando la repetición de contenidos y el aprendizaje pasivo (Guillén, 2016). Por otro lado, se abre la puerta a que los alumnos descubran que la Historia no es la memorización de datos y hechos, sino que es una ciencia que implica el análisis crítico, la interpretación, la consideración multicausal, y la multiperspectiva entre muchas otras habilidades que deben ser desarrolladas para estudiar y comprender tanto los hechos históricos como los presentes (Kohlmeier, 2006).

Los alumnos al trabajar fuentes diversas de primera mano, compartir opiniones mediante debates o realizar tareas de análisis mejoran su capacidad para razonar la Historia, ya que “La empatía histórica coloca a los alumnos en una posición ventajosa para analizar y evaluar sus propias creencias y acciones, así como las de los otros con los que ellos se relacionan en el tiempo presente” (Endacott & Brooks, 2013, pág. 45).

Así mismo, este tipo de actividades como ya se ha visto permiten el fomento de destrezas y competencias claves que se pueden, y deberían desarrollarse a lo largo de todo el currículo, mostrándose como una solución a las nuevas necesidades educativas que presentan los estudiantes para mostrarse preparados para el mundo actual ante el que se enfrentarán al finalizar su escolarización. La metodología aplicada para las actividades de empatía histórica permite al mismo tiempo mejorar las destrezas empáticas de los alumnos y las competencias que potencian su autonomía, el autoaprendizaje, la búsqueda selectiva de información, la aplicación de conocimientos, el trabajo colaborativo, y finalmente, ayudan al uso de las TICs, competencia básica en la sociedad actual, guiándoles a través de un uso equilibrado y adecuado para su vida. Por ello, todas estas actividades contribuyen a las competencias clave referidas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre competencias contenidos y criterios de evaluación para la educación primaria, secundaria y bachillerato:

Competencia digital y tratamiento de la información: Los alumnos desarrollarán habilidades de búsqueda, obtención, procesamiento y comunicación de la información por medio de plataformas informáticas. La correcta utilización de las TICs en este proceso de tratamiento de la información será fundamental para garantizar un aprendizaje progresivo de sus capacidades, utilizándolas como herramientas para complementar el aprendizaje iniciado en el aula.

Competencia en comunicación lingüística: Ayudará a los alumnos a mejorar su forma de expresar sus pensamientos, sentimientos, opiniones e ideas, facultándoles para llevar a cabo una exposición de contenidos de forma coherente tanto de forma oral como escrita. Todas las actividades implican la lectura, escritura y algunas de ellas la exposición y discusión grupal, reforzando su capacidad comunicativa y expresiva.

Competencia social y ciudadana: Las actividades empáticas ayudan principalmente a la comprensión de pensamientos e ideas de otros grupos y sociedades, analizando sus actos y hechos en base a su contexto, pensamiento y cultura. Capacitarles para empatizar con una actitud crítica les permitirá hacer juicios objetivos de los hechos históricos, así como de los actos humanos de su presente. El estudio del pasado le dará las destrezas para la comprensión del presente, y con ello la destreza de saber cómo actuar en su sociedad en base a su propio contexto.

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: El estudio por medio de estas actividades les acerca a ver el impacto de los hombres sobre el medio que les rodea, los actos bélicos, socioeconómicos y políticos que se han analizado en estas actividades, han determinado la organización político-económica de los espacios afectados por el hombre. Por ejemplo, las “ciudades” de Chabolas creadas en EE.UU. durante la Gran depresión para acoger a los campesinos desposeídos que buscaban sobrevivir, y que todavía son un problema en su sociedad.

Competencia cultural y artística: Las actividades planteadas en todo momento han buscado el desarrollo creativo de los alumnos, por medio de la creación de muy diversos proyectos, el más destacado de ellos el cómic de la actividad 4. Además, de acercarlos al análisis de todos los medios y materiales artísticos como fuentes de conocimiento histórico, ya que toda representación artística está determinada por el contexto que le rodea, por lo que entender su arte es entender su sociedad.

Competencia para aprender a aprender: Se aportan las metodologías necesarias al alumno/a para que aumente sus conocimientos de manera activa, evitando en todo momento la simple asimilación de conceptos por repetición. El docente proveerá al alumno de instrumentos para organizar y administrar su trabajo, motivarse y adaptarse a las tareas que se le propongan, no actuando de forma mecánica, sino razonando cómo deben llevar a cabo su trabajo.

Autonomía e iniciativa personal: Tal y como se ha dicho antes, estas actividades fomentan la motivación del alumnado, por medio de métodos creativos, inmersivos y críticos que les impliquen de una forma emocional, llevando a los alumnos a trabajar más y mejor, mejorando la cooperación, convivencia y actitud general del alumnado.

Todas estas competencias dan muestra de que este tipo de actividades son útiles no solo para el desarrollo del conocimiento histórico, sino que además fomentan el desarrollo personal del alumno en las diversas competencias que se le exigen hoy en día en los diversos ámbitos socioeconómicos en los que se manejan. Aptitudes y destrezas que los prepararán para el mundo en el que se moverán en un futuro no muy lejano, adaptando su educación al mundo al que se tendrán que enfrentar.

Sin embargo, todos los beneficios que tienen estas actividades para el desarrollo cognitivo, afectivo y emocional del alumnado, quedan empañados por las dificultades que suelen mostrar a la hora de ser llevadas a cabo en la práctica docente. El principal problema que se presenta para el docente es la falta de tiempo, que impide muchas veces el desarrollo de actividades útiles para un aprendizaje profundo de la materia debido a la acuciante necesidad de cubrir todos los contenidos curriculares planteados, lo cual obliga a muchos docentes a abandonar este tipo de actividades. Comprendemos que nuestra propuesta puede ser excesiva, ya que contempla realizar 5 actividades bastante extensas para un solo bloque temático. Pero, cada una de ellas se sustenta por sí sola, pudiendo implementarse cualquiera de ellas de forma particular sin importar si se realizan el resto, además que al tratarse de actividades enormemente creativas pueden implementarse de forma conjunta con otras asignaturas, como lengua en la realización de cartas y textos reflexivos, o arte para el desarrollo del cómic, aprovechando de forma conjunta un proyecto con un carácter interdisciplinar.

Otro de los problemas que encontramos, es que muchas veces los alumnos llegan desencantados con una asignatura que ha sido para ellos siempre eminentemente teórica y memorística, generando un enorme malestar a la hora de trabajarla, costando enormes esfuerzos al profesor introducirlos en dinámicas diferentes, con trabajos más dinámicos y que les saquen de esos trabajos rutinarios que conocían. La falta de motivación y de iniciativa para realizar estas actividades por parte de los alumnos puede generar el fracaso de estas, obligando al profesor a realizar sobreesfuerzos para lograr que estas actividades que exigen un trabajo colaborativo y grupal en muchas ocasiones puedan realizarse a pesar de un alumnado poco comprometido con las innovaciones planteadas.

Por último, debemos destacar la dificultad que implica evaluar de forma correcta estas actividades, ya que cada una muestra productos muy dispares, y que pueden ser considerados de formas muy subjetivas, por lo que para garantizar una evaluación correcta de su trabajo se debe asegurar un sistema de evaluación por rúbricas específicas para cada actividad, garantizando la objetividad de la evaluación de cada producto generado en cada actividad. Esto implica un trabajo extra por el docente que deberá tener en cuenta no solo el contenido, sino las características de cada medio utilizado para la exposición de los resultados, ya sea una exposición, un cómic, un relato o carta.

IV. Conclusiones

Podemos concluir que los alumnos aprenden mejor por medio de las actividades que fomentan la empatía, ya que muchos de ellos no adquieren los conocimientos Históricos y de las Ciencias Sociales por su falta de abstracción y de inmersión en los temas que están tratando, olvidan con rapidez conocimientos fundamentales para formar una mentalidad comprometida y cívica, con la que actuar de forma adecuada en la sociedad que les rodea.

Estas actividades han demostrado que permiten fomentar la motivación, competencias educativas claves, y la adquisición de forma eficaz de los conocimientos históricos planteados por el currículo. Nuestro planteamiento se ha centrado en un solo bloque temático debido a que los contenidos en él planteados son extensos, con múltiples debates, y que por su importancia histórica y su dramatismo llaman la atención de los alumnos de forma más determinante que otros temas. La experiencia nos ha mostrado que todos los alumnos, incluso aquellos que se muestran con más apatía o indiferencia hacia la historia conocen por unos u otros medios los acontecimientos, personajes o hechos sucedidos entre la Primera Guerra Mundial y el final de la segunda. Razón por la que estos contenidos han sido considerados más adecuados para la consecución del desarrollo empático de los alumnos hacia los hechos históricos.

Debemos formar ciudadanos en todos sus niveles y aptitudes, logrando una formación integral de todas sus capacidades, adecuadas a los retos que se muestran día a día. Esto implica que el trabajo de la empatía histórica les ayudará a descubrir una nueva forma de comprender y analizar la historia, mostrándoles cómo todo acto humano se enmarca en unas situaciones y contextos que lo determinan, y no como actos estáticos y abstractos que en ocasiones parecen incluso irracionales. La Historia debe servir a los alumnos como una herramienta que les facilite comprender el mundo que les rodea, y los actos humanos en todas sus variables y complejidad. Para ello se deben fomentar estas capacidades analíticas y de razonamiento, y es el desarrollo empático el que les obliga a verse inmersos en situaciones concretas y controladas por el profesor, en las que descubren de forma progresiva estas claves históricas, donde los alumnos comprendan los actos enmarcados en su contexto, y por la multiplicidad de relaciones causales que determinan cada fenómeno. Si logran desarrollar estos razonamientos aplicados en la ciencia histórica, tendrán las destrezas para poder comprender su presente.

La empatía se muestra como una destreza fundamental, para el estudio histórico en concreto y la vida en general. Ya que tal y como queda expuesto en las líneas anteriores fomenta aquellas destrezas, valores y capacidades necesarias para la vida. Dando sentido a la materia, a los actos y pensamiento humanos, y desarrollando la motivación e interés entre los alumnos.

Bibliografía

- Bolaños, A. (2019). Las representaciones historiográficas postmodernas: Maus y la novela gráfica sobre el Holocausto. *Historiografías*, 18, 55-75.
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)* 5(1), 69-87.
- Bonwell, C., & Eison, J. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. . *ASHE-ERIC Higher Educación*.
- Breu, R. (2012). *La historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Barcelona: Grao.
- Bustos González, A. (2005). *Estrategias didácticas para el uso de TIC's en la docencia universitaria presencial*. Barcelona: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Casanova, J. (2017). *La venganza de los siervos. Rusia 1917*. Barcelona: Crítica.
- Chee, A. (2016). *The Queen of the Nighth*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Curriculum del estado New South Wales, A. (2014). *Formación del pensamiento crítico a través de la Historia*. State of New South Wales, Department of Education and Communities, History K-6. Historical Concepts and Skills. Sidney: NSW Government.
- De Leur, T., Van Boxtel, C., & Wilschut, A. (2017). 'I Saw Angry People and Broken Statues': Historical Empathy in Secondary History Education. *British Journal of Educational Studies*, 331-352.
- De Pablo, S. (2001). Cine e historia: "¿La gran ilusión o la amenaza fantasma?". *Revista Historia Contemporánea*, 22, 9.
- Dickinson, A. K., & Lee, P. (1978). Understanding and Research. En A. y. Dickinson, *History Teaching and Historical Understanding* (págs. 95-120). Londres: Heinemann Educational Books.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y "empatía". *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.
- Doñate Campos, O., & Ferrete Sarria, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 36, 47-60.
- Endacott, J. (2015). Negotiating the Process of Historical Empathy. *Theory y Research in Social Education*, 42, 4-34.
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.
- Feldstein, A., & Krigstein, B. (1955). *Master Race*. Nueva York: Impact.
- Fernández, D. (25 de 06 de 2019). <http://blog.tiching.com>. Obtenido de <http://blog.tiching.com>: <http://blog.tiching.com/comic-herramienta-ensenar-historia/>
- Guillén. (2016). Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en Secundaria. *Clio. History and History teaching*, 42.

- Harris, R., & Foreman-Peck, L. (2004). Stepping into other people's shoes: teaching and assessing empathy in the secondary history curriculum. *International Journal of Historical Teaching Learning and Research*, 4 (2), 98-112.
- José, E. (23 de Septiembre de 2014). *lavozebida.wordpress.com*. Obtenido de *lavozebida.wordpress.com*: <https://lavozebida.wordpress.com/2014/09/23/quienes-apoyaron-al-partido-nazi/>
- Kohlmeier, J. (2006). "Couldn't she just leave?": The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9th Grade World History Course. *Theory and Research in Social Education*, 34 (1).
- Kukkonen, K. (2013). *Studying Comics and Graphic Novels*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Liarte, R. (22 de Enero de 2018). *Lecciones de historia*. Obtenido de *Lecciones de historia*: <https://leccionesdehistoria.com/4eso/usando-instagram-y-twitter-para-aprender-historia/>
- Lutes, J. (2018). *Berlín, ciudad de luz*. Barcelona: Astiberri.
- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *The Modern Language Journal*, 79(3), 372-386.
- O. L. Davis Jr., E. A. (2001). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Pagalday Muñoz, A. (2012). *El Modelo Teórico de principios científico-didácticos de la geografía y de la historia aplicados en 3º y 4º de ESO*. Granada: Departamento de didáctica de las ciencias sociales, Universidad de Granada.
- Pagès, J. y. (2013). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pérez Ventura, J. (2017). El aprendizaje por conceptos y el método Learning Cycle. Resultados de una experiencia innovadora. *Ventura*.
- Perikleous, L. (2011). Why Did They Treat Their Children Like This?: A Case. En L. P. (Eds.), *The Future of the Past: Why History Education Matters*. Nicosia, Cyprus: The Association for Historical Dialogue and Research (AHDR).
- Pizarro Alcalde, F., & Cruz Pazos, P. (2014). Empatía en la clase de Historia: Los alumnos serán soldados de la Primera Guerra Mundial. *Clío* 40.
- Portal, C. (1990). Empathy. *Teaching History*, 58, 36-38.
- Rodríguez Terceño, J. (2014). El cine en la realidad de las aulas. *Historia y Comunicación Social*, 19, 565-574.
- Sánchez, J. M. (29 de Diciembre de 2013). *Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje basado en proyectos*. Obtenido de *actualidadpedagogica.com*: https://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf
- Seixas, P. (1993). Historical Understanding Among Adolescents in a Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, 23, 301-327.

- Shemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. . En P. J. A. K. Dickinson, *Learning History* (págs. 39-84). London: Heinemann Educational Books.
- Spiegelman, A. (2018). *Maus*. Random House Mondadori.
- Valdés-Águila, D. M. (2018). Uso del cine en la enseñanza de la historia. *Edusol*, 63.
- Van Straaten, D., Wilschut, A., & Oostdam, R. (2018). Measuring students' appraisals of the relevance of history: The construction and validation of the Relevance of History Measurement Scale (RHMS). *Studies in Educational Evaluation* 56.

Películas:

Kubrick, S. (Director). (1957). Senderos de gloria (Paths of Glory) [Película]. MGM: Bryna Productions

Documentales:

George, B. (Director). (2017). *1917: Un año, dos revoluciones*. CinéTévé, Francia 3.

Marshall, G. (Director de investigación). (2003). La I Guerra Mundial en color. Barcelona: Track Media